

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Bakalářská práce

Klára Bohuslávková

Motivace ke čtenářství u českých dětí se sluchovým postižením

Czech Deaf children and motivation to reading

Praha 2016

Vedoucí práce: Mgr. Radka Zbořilová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Radce Zbořilové za cenné rady, trpělivost a ochotu. Dále bych ráda poděkovala všem, kteří se spolupodíleli na realizaci mého projektu – pomocnicím, pedagogům i vedoucí Oddělení pro děti a mládež v Městské knihovně v Praze.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 25. 7. 2016

.....
Klára Bohuslávková

Abstrakt:

Práce se zabývá čtenářstvím u českých dětí se sluchovým postižením a motivací k němu. V teoretické části shrnuje poznatky o motivaci ke čtenářství obecně, poté popisuje potřebu motivovat ke čtenářství děti se sluchovým postižením. V práci jsou rozebrány hlavní motivační faktory na cestě ke čtenářství - práce rodičů, pedagogů a spolupráce vrstevníků. Dále jsou v teoretické části popsány existující projekty, které se v České republice zaměřují na podporu dětského čtenářství a také projekty zaměřené konkrétně na čtenářství dětí se sluchovým postižením. V praktické části je popsán vlastní projekt, který byl realizován v prostorách Městské knihovny v Praze, a který byl zacílen právě na děti se sluchovým postižením. Dále jsou v této části analyzovány rozhovory, které byly s dětmi vedeny v průběhu a po skončení projektu, a rozhovory s jejich pedagogy – vychovateli a učitelkou. V závěru práce jsou usouvztažněny teoretické poznatky z odborné literatury s poznatky získanými v průběhu projektu.

Klíčová slova:

čtení/čtenářství, motivace ke čtenářství, děti se sluchovým postižením, čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost

Abstract:

The purpose of this thesis is to study czech hearing impaired children's reading and their motivation to reading. In theoretic part it sums up knowledge about motivation to reading in general, after that it describes need to motivation to reading at children with hearing impairment. The thesis analyzes main motivation factor for reading – the task of parents, pedagogues and cooperation of peers. Then in theoretic part it describes existing projects, which focus on supporting children's reading in Czech republic, and also projects focused on reading of children with hearing impairment. In practical part a project, which was realized in the area of Municipal Library of Prague and which targeted children with hearing impairment, is described. Following that, an interview, which was held with children during and after the project and with their pedagogues – tutors and teacher, is analyzed. At the close the theoretical knowledge from professional literature and knowledge gained during the project are related to each other.

Key words:

reading, motivation to reading, deaf children, reading literacy, pre-reading literacy

ÚVOD	8
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÁŘSTVÍ	11
1.1 DŮLEŽITOST ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PRO ŽIVOT	11
1.2 ČTENÁŘSTVÍ JAKO KROK KE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	12
1.2.1 Rodina	13
1.2.2 Škola	14
1.3 METODY ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	15
2 SPECIFIKA ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	17
2.1 BLIŽŠÍ POHLED NA PROBLEMATIKU SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ	18
2.2 DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM A RECEPCE PSANÉHO TEXTU	19
2.3 DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM A POHÁDKY	22
3 MOTIVACE KE ČTENÁŘSTVÍ	24
3.1 RODINA	24
3.2 ŠKOLA	26
3.3 VRSTEVNÍCI.....	27
3.4 SITUACE U DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	28
3.4.1 Rodina	28
3.4.2 Škola	30
3.4.3 Vrstevníci	31
4 PROJEKTY NA PODPORU ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	33
4.1 ROZSÁHLÉ CELOREPUBLIKOVÉ PROJEKTY	33
4.1.1 Klub mladých čtenářů	33
4.1.2 Noc s Andersenem	34
4.1.3 Rosteme s knihou	34
4.1.4 Celé Česko čte dětem.....	35
4.1.5 LiStOVáNí.....	36
4.1.6 Čtení pomáhá	36
4.2 PROJEKTY LOKÁLNĚJŠÍHO CHARAKTERU	37
4.2.1 Projekty Městské knihovny v Praze	37
4.2.2 Kniháلكov	38
4.2.3 Dílny čtení	39
5 PROJEKTY ZAMĚŘENÉ NA DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	41
5.1 PROJEKTY A ČINNOSTI REALIZOVANÉ ULICENTREM	42

S.	5.2	PROJEKTY A ČINNOSTI REALIZOVANÉ INFORMAČNÍM CENTREM RODIČŮ A PŘÁTEL SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH, Z.	43
	5.3	POJEKTY A ČINNOST STUDENTŮ A ABSOLVENTŮ OBORU VÝCHOVNÁ DRAMATIKA NESLYŠÍCÍCH NA JAMU ...	45
	5.4	PROJEKT TABLETO	45
	6	PROJEKT „ZA DOBRODRUŽSTVÍM DO KNIHOVNY“	48
	6.1	PRŮBĚH JEDNOTLIVÝCH SETKÁNÍ	49
	6.1.1	<i>První setkání</i>	50
	6.1.2	<i>Druhé setkání</i>	50
	6.1.3	<i>Třetí setkání</i>	51
	6.1.4	<i>Čtvrté setkání</i>	51
	6.1.5	<i>Páté setkání</i>	52
	6.1.6	<i>Poslední setkání</i>	52
	6.2	ROZHOVORY	53
	6.2.1	<i>Průběh rozhovorů</i>	53
	6.2.2	<i>Analýza rozhovorů</i>	54
	6.3	SHRNUTÍ ROZHOVORŮ	60
	6.4	VLASTNÍ REFLEXE PROJEKTU	61
	7	ZÁVĚR	63
	8	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	65
		PŘÍLOHA 1.	I
		PŘÍLOHA 2.	II
		PŘÍLOHA 3.	III

Úvod

„Informace v dnešní době mají větší váhu než v dobách minulých. Mohou neslyšícím pomoci zapojit se do světa slyšících, mohou jim pomoci porozumět tomu, co mají předávat dalším generacím. K tomu je však potřeba naučit je nebát se informace číst, a vnímat tuto činnost také jako potřebu duševního odpočinku a kulturního vyžití.“

(Ptáčková, 2013, s. 5)

Čtení a čtenářské dovednosti jsou v dnešní době považovány za jednu ze základních dovedností potřebných pro život v moderní společnosti. Potřeba číst a rozumět přečtenému nás obklopuje každý den na každém kroku, ať v podobě zpráv v denním tisku, skript a odborných publikací potřebných pro studium či výkon povolání, titulků v cizojazyčných filmech, informací v příbalových letácích léků, nebo na zadní straně obalu od kukuřičných lupínků.

Existují názory,¹ že v dnešní mediální době, kdy je člověk obklopen internetem a není pro něj problém získat téměř jakékoliv informace pomocí stisknutí několika tlačítek na tzv. chytrém telefonu, tabletu nebo notebooku, přestává být ve školách nezbytné učit žáky a studenty memorovat důležitá data a fakta, za základní se ovšem považuje informace, data a fakta umět vyhledat a dále s nimi pracovat. Není důležité učit žáky proto, aby měli potřebné znalosti, ale začíná být důležité učit žáky samostatně kriticky myslet (viz kapitola 1) a potřebné informace umět získat. S těmito myšlenkami můžeme i nemusíme souhlasit, lze však obecně říci, že pro dnešního člověka je porozumění čtenému a následná schopnost informace zpracovat a použít pro své účely základní dovedností pro život.

I přes snahu pedagogů na základních školách se stále ukazuje, že žáci nevykazují v oblasti čtenářské gramotnosti takové úspěchy, které by se daly předpokládat. Česká republika se na žebříčcích mezinárodních výzkumů (viz kapitola 1.1) dosud neumísťuje na

¹ Například na internetových stránkách *Česko mluví o vzdělávání*, což je kampaň realizovaná obecně prospěšnou společností EDUin, proběhla zajímavá diskuse na téma, co by měli umět žáci na konci základního vzdělávání a co by se tedy v českých školách mělo učit. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/playoff/>

S další zajímavou úvahou přišel také spoluzakladatel projektu „*EDUCATION REPUBLIC*“ (Hruda, 2016)

Dostupné z: <http://vesmir.cz/2016/06/08/budoucnost-skoly-zanik-nebo-prizpusobeni-novym-podminka/>

odpovídající úrovni. Ukazuje se, že mnoho žáků, kteří opouští základní školy, nedostatečně rozumí textu a neumí s ním dále pracovat.

Čtenářskou gramotnost a čtenářství,² (kterými se zabývám dále v kapitole 1) kterým jsou v současné době věnovány mnohé kampaně a projekty (viz kapitoly 4 a 5), od sebe nelze zcela oddělit. Ačkoliv se tato práce bude věnovat primárně čtenářství u dětí se sluchovým postižením, je nutné pro jasné vymezení kontextu zahrnout zpočátku i problematiku čtenářské gramotnosti.

S ohledem na mezinárodní výzkumy na poli čtenářské gramotnosti (viz kapitola 1.1.) lze konstatovat, že pro (intaktní) žáky základních škol hlavního vzdělávacího proudu není proces nabývání čtenářské gramotnosti snadný. Oproti tomu ze zkušenosti můžeme říci, že situace u žáků se sluchovým postižením je ještě o mnoho složitější. Budeme-li pracovat s informací, že pro osoby se sluchovým postižením³ v České republice se stává český znakový jazyk jazykem prvním, musíme přijmout fakt, že se český jazyk pro tyto osoby nutně ukazuje být jazykem druhým, kterému se musí v průběhu svého života naučit.⁴

V bakalářské práci se budu zabývat problematikou čtenářství u českých dětí (a žáků)⁵ se sluchovým postižením. Hlavním tématem práce bude důležitost vnější motivace ke čtenářství u těchto dětí ze strany rodičů a pedagogů.

V první kapitole zaměřené na čtení obecně se pokusím stručně načrtnout důležitost čtení a vyprávění pro životní situace jedince, okrajově popíši důležitost podpory rodiny i pedagogů dítěte ke čtenářství. Na závěr charakterizuji některé metody rozvíjení čtenářské gramotnosti.

² „Cílené rozvíjení četby a vztahu k ní zejména ve školách, knihovnách a jiných institucích.“ (Trávníček, 2008, s. 35)

³ Pro účely této práce budu používat pojem „osoba se sluchovým postižením“ v kontextu kulturním, tzn. osoba se sluchovým postižením jakožto člen komunity neslyšících, jejíž primárním komunikačním prostředkem je český znakový jazyk.

O problematice vymezení kulturního pohledu na neslyšící a dále o kulturní a jazykové komunitě Neslyšících více například Hrubý (1997, s. 38–51) nebo Ptáčková (2013, s. 9–27).

⁴ Problematice osvojování si českého jazyka jakožto jazyka druhého u žáků se sluchovým postižením se blíže věnuje například sborník *Čeština ve výuce neslyšících* (Cícha Hronová – Zbořilová, 2011) nebo diplomová práce Staňkové (2012).

⁵ Pojmem „dětí se sluchovým postižením“ v práci označuji jak děti předškolního, tak školního věku. V případech, že je pro účely práce potřeba rozlišit úlohu čtenáře z hlediska školního, používám označení „žák“.

Ve druhé kapitole se budu zabývat jazykovým vývojem u dětí se sluchovým postižením a dále specifiky čtenářství u těchto dětí.

Další kapitola bude věnována potřebě motivovat všechny děti, žáky i studenty k četbě a čtenářství. Zaměřím se také na motivaci u dětí se sluchovým postižením. Budu vycházet z vlastního přesvědčení, že tyto děti je potřeba ke čtení a čtenářství motivovat tím spíše, že pro ně četba mnohdy představuje frustraci pramenící z neporozumění čtenému.

V posledních dvou kapitolách teoretické části popíši některé projekty, které vznikají za účelem podporovat dětské čtenáře a motivovat je ke čtenářství, stejně tak jako podporovat rodiče a pedagogy, aby děti ke čtenářství vedli. Nejprve se zaměřím na celorepublikové dlouhotrvající projekty a následně představím některé projekty a akce lokálnějšího charakteru. V samostatné kapitole zmíním projekty zaměřené konkrétně na děti se sluchovým postižením.

V rámci praktické části bakalářské práce byl realizován samostatný projekt (viz kapitola 6) v Oddělení pro děti a mládež Ústřední pobočky Městské knihovny v Praze na Mariánském náměstí, který se snažil přivést žáky se sluchovým postižením ze škol a internátů do prostředí knihovny, seznámit je blíže s tímto prostředím a podpořit jejich přirozený zájem o příběhy a jejich zpracování. Součástí projektu byly kvalitativní rozhovory vedené v průběhu a po skončení projektu se zúčastněnými žáky, později i s jejich vychovateli a pedagogem. Informacím získaným z rozhovorů jsou věnovány kapitoly 6.2 a 6.3. Rozhovory měly v první řadě zmapovat čtenářskou situaci u zúčastněných dětí, jejich pocity z průběhu projektu, a v neposlední řadě poskytnout zpětnou vazbu pro organizátorku projektu, tzn. pro autorku bakalářské práce.

V závěru usouvztažním informace z teoretické části práce s nově nabytými poznatky z řešení části praktické a pokusím se navrhnout některé příhodné změny nebo doplnění projektu, které by mohly vést k lepším výsledkům pro jeho případné další realizace v budoucnosti.

1 Čtenářská gramotnost a čtenářství

1.1 Důležitost čtenářské gramotnosti pro život

„Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ (Potužníková, 2010, s. 11)

V posledních letech se do popředí zájmu odborné i laické veřejnosti začíná stavět důležitost podpory žáků a studentů při získávání čtenářské gramotnosti. „Výzkumy PISA (2000, 2009) a PIRLS (2001, 2011) opakovaně potvrzují důležitost čtenářských dovedností a pozitivního vztahu ke čtení a čtenářství pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.“ (Vykoukalová a Wildová, 2013, s. 29). Než se začnu věnovat dílčí a neoddelitelné součásti čtenářské gramotnosti – čtenářství – ráda bych se pozastavila u vysvětlení a popsání čtenářské gramotnosti samotné.

Podporou čtenářské gramotnosti, jakožto „schopnosti porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (Košťálová et al., 2010, s. 14), jak ji definuje mezinárodní výzkum skupiny ekonomicky nejvyspělejších zemí světa OECD PISA⁶, se v současné době zabývá mnoho publikací⁷ i projektů. Vzhledem k faktu, že čtenářská gramotnost je Českou školní inspekcí⁸, považována za jeden z primárních cílů vzdělávání, bylo by na místě uvést některé z důvodů, proč tomu tak je.

V pojmu čtenářská gramotnost se setkává několik rovin, z nichž každá je pro výsledný celek nějakým způsobem potřebná. Jedná se o **vztah ke čtení** (zde bych ráda zdůraznila především potěšení z četby a vnitřní motivaci k samotnému čtení), dále **doslovné porozumění, vysuzování** (zde se jedná hlavně o kritické usuzování o textu a autorově záměru), **metakognice** (jedná se o dovednost reflektovat vlastní čtení, uvědomovat si svůj čtenářský záměr, volit texty a vyhodnocovat vlastní porozumění v průběhu čtení), **sdílení** (prožitků a vlastního pochopení s dalšími čtenáři) a v neposlední

⁶ Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání – z anglického *originálu* Organisation for Economic Co-operation and Development

Programme for International Student Assessment, Dostupné z <http://www.csicr.cz/Praveni/Menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

⁷ Například publikace pro pedagogy *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého* (Košťálová et al., 2010)

⁸ Viz například Košťálová et al. (2010)

řadě **aplikace** (tato rovina umožňuje čtenáři získané informace využít v dalším životě). (Košťálová et al., 2010, s. 14–15)

Dle Zachové (2013, s. 5) „*schopnost porozumět textu umožňuje jedinci značnou míru nezávislosti myšlení, menší ochotu nechat se manipulovat a zvyšuje obecně sociální adaptabilitu*“. Trávníček (2008, s. 18) navíc dodává, že „*knihy nás – hodnotově a sociálně – orientují tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat...kontextualizují nás, socializují nás a zároveň jsou prostředkem reflexe nás samých (starají se o naše sebeuvědomění)*“. Samozřejmě čtenářská gramotnost je rozvíjena čtením všech typů textů, tedy textů učebních i textů spadajících do krásné literatury (Vraštilová, 2014, s. 42).

Šlapal ve výše uvedené publikaci zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti (Košťálová et al., 2010) popisuje jednu z možností, jak čtenářskou gramotnost i čtenářství rozvíjet, a sice pomocí **čtenářské dílny** jakožto součástí výuky. Vzhledem k tomu, že povahou a úlohou čtenářských dílen se budu zabývat dále v kapitolách 1.3 a 4.2.3, uvedu pouze autorovo přesvědčení, že „*pravidelné čtení souvislých beletristických textů vytváří trvalejší vztah k četbě a ke knihám. Z žáků se stávají skuteční vědomí čtenáři a zároveň rozvíjíme velmi důležitou součást kompetence k celoživotnímu učení*“ (s. 41).

1.2 Čtenářství jako krok ke čtenářské gramotnosti

Jak již bylo zmíněno výše, výzkumy opakovaně dokazují, že v procesu získávání čtenářské gramotnosti hrají významnou roli pozitivní vztah ke čtení a čtenářství. Ovšem pokud chceme, aby žáci četli, musíme v nich nejprve vzbudit o čtení zájem. Tento nelehký úkol spadá hlavně na pedagogy, kteří se pro žáky stávají jakýmsi modelem, který má literaturu jednak sám číst a samozřejmě být obeznámen i s novinkami krásné literatury zaměřené právě na cílovou skupinu žáků základní školy, aby byl schopen žákům vhodnou literaturu doporučit. (Vraštilová, 2014, s. 41) V neposlední řadě sem samozřejmě spadá také práce rodičů, oběma zmiňovaným subjektům se budu věnovat níže.

1.2.1 Rodina

„Kromě toho, že jsou pro děti vzorem, mohou rodiče čtenářství přímo podporovat pozitivními výroky o knihách a četbě. Když se rodiče netají názorem, že čtení je smysluplná činnost, jsou k němu motivovány i jejich děti.“ (Potužníková, 2010, s. 32)

Trávníček (2007, s. 32) ve své publikaci poukazuje na fakt, že vyprávění pohádek a příběhů od raného dětství napomáhá rozvíjet rozumové schopnosti a podněcovat představivost jedince: *„Má-li příběh doopravdy upoutat pozornost dítěte, musí je bavit a vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit život, musí v něm podněcovat představivost, pomáhat mu rozvíjet rozumové schopnosti a vyjasňovat jeho pocity; být v souladu s jeho úzkostmi a tužbami; brát vážně jeho těžkosti a zároveň nabídnout řešení problémů, které dítě nejvíc matou.“*

Jsem přesvědčena, že právě pomocí předčítání a vyprávění pohádek a příběhů mohou rodiče, prarodiče i pedagogové v mateřských školách do značné míry pozitivně ovlivnit další vývoj dětského vztahu ke knihám a čtenářství.⁹ Zároveň tímto napomáhají vzniku předškolní gramotnosti¹⁰ u budoucích čtenářů.

Důležitost spolupráce rodiny s dítětem byla v mnoha výzkumech potvrzena, ať už se jedná o společné předčítání, vyprávění příběhů, práci s textem nebo význam čtenářských postojů rodičů pro následný vztah dítěte k četbě.¹¹ Například Potužníková (2010, s. 33) ve své zprávě o výzkumu PIRLS¹² uvádí: *„Pro většinu dětí je rodina vzorem chování i zásobárnou přímých návodů, jak efektivně číst. Rodiče, kteří hodně a rádi čtou, pěstují v*

⁹ Této problematice se blíže věnuje například Chaloupka v publikacích *Rodina a počátky dětského čtenářství* (1995a) a *Škola a počátky dětského čtenářství* (1995b).

¹⁰ Do oblasti předškolní gramotnosti zahrnuje Šebesta (2005, s. 46) soubor činností *„které rozvíjí předškolní gramotnost a směřují ke čtení. Patří sem například ukazování a označování obrázků či zobrazených předmětů, napodobování zvířecích zvuků, či už konkrétní rozpoznávání písmenek a hlásek...“*

Červenková (1999, s. 9) dále uvádí, že v předčtenářském období se dítě *„učí chápat co a k čemu čtení vlastně je, učí se zacházet s knihou a roste jeho touha naučit se číst, rozvíjí se chápání struktury textu, rozvíjí se představivost a smysl pro fantazii, učí se vnímat literaturu a umění všeobecně.“* (v originále seznam – do lineárního soupisu upravila K. B.)

Na oboru Čeština v komunikaci neslyšících vznikla například práce Sikové (2014), která se zabývá problematikou předčtenářské gramotnosti u dětí se sluchovým postižením

¹¹ O tomto tématu více například Čuřín – Bubeníčková – Vaníčková (2013, s. 20–21, s. 28)

¹² Zkratka z anglického originálu *„Progress in International Reading Literacy Study“*, dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

dětech rovněž pozitivní vztah ke čtení. Malé děti, které vidí dospělé nebo starší děti číst a pracovat s texty různými způsoby, se také učí používat tištěné materiály jako zdroj zábavy i užitečných informací.“

1.2.2 Škola

Již jsem okrajově zmínila vliv, jaký má spolupráce rodiny s dítětem pro následný vztah dítěte ke čtení. Pravdou ovšem zůstává, že ačkoliv se prvotní čtenářské návyky utváří již v předškolním věku, v okamžiku, kdy se dítě stává žákem, tedy při zahájení povinné školní docházky,¹³ tento vliv do značné míry přebírá pedagog, který má za úkol v dítěti vzbudit zájem nejen o probíranou látku, ale také dále pracovat s jeho přirozenou zvědavostí a touhou po příbězích.

Od roku 2007, kdy byl ve školách v ČR zaveden Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jsou pedagogové více podporováni ve výběru textů pro literární výchovu na základních školách. Toto je jednoznačně považováno za pozitivní krok kupředu, vzhledem k možnosti reagování a případnému přizpůsobení se žánrovým preferencím a potřebám jednotlivých žáků. (Čuřín – Bubeníčková – Vaníčková, 2013, s. 28) *„Základní cíl literární výchovy spočívá ve formování čtenářského vkusu žáka a rovněž v postupném vytváření kladného vztahu ke čtenému, který by měl být zároveň cílem celoživotním.“* (tamtéž, s. 28)

Lepilová (2014, s. 135), která se zabývá metodikou práce s textem, říká, že je důležité pečlivě vybrat typ, délku textu nebo jeho obtížnost s ohledem na věk dětí, tematiku textu, žánr, vhodnost k recitaci atp. Je-li text příliš náročný nebo naopak příliš snadný, nehodí-li se do aktuální situace nebo je-li přečten se spěchem, práce s textem se nemusí podařit.

Navíc, jak upozorňuje Zachová (2013, s. 106), je důležité dokázat ve výuce pojmy **čtenářská gramotnost**, jakožto záležitost racionální, která předpokládá reflexi textu, schopnost orientace, správného pochopení a práci s ním, a **čtenářství** jako záležitost ryze prožitkovou a subjektivní, od sebe dostatečně rozlišit.

¹³Proces, kdy se dítě, s příchodem do základní školy, stává žákem, je jednou z nejdůležitějších změn v životě dítěte. *„Pro dítě je totiž opravdu příchod do školy zcela zásadní životní změna (někteří pedagogové dokonce soudí, že největší změna, jakou člověk v životě podstupuje), je to přechod z „uzavřeného“ prostředí rodiny do „otevřeného“ prostředí společenské skutečnosti, vztahů, povinností, úkolů a vlastní zodpovědnosti.“* Chaloupka (1995b, s. 12)

1.3 Metody rozvíjení čtenářských dovedností

O důležitosti čtenářské gramotnosti jsem psala již výše, nyní bych ráda zmínila některé metody, které byly vyvinuty právě na její rozvíjení. V posledním desetiletí byly některé z těchto metod přeneseny ze zahraničí do českého prostředí a nyní jsou s úspěchem praktikovány na mnohých školách. V České republice se metodám rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školním prostředí věnoval dlouhou dobu čtvrtletník *Kritické listy*, který vznikl roku 1999 jako periodikum pro účastníky kurzu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“.¹⁴ Hlavním cílem programu kurzu je naučit pedagogy, jak ve výuce pracovat, „aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí“.¹⁵ Tento program, převzatý z USA, vypracoval různé metody práce během vyučování, mezi které se řadí i metody práce s textem, které vedou ke zlepšování úrovně čtenářských dovedností.

Mezi tyto metody patří například **čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, debata s autorem, dílna čtení, podvojný deník, literární dopisy, grafická schémata, metoda I. N. S. E. R. T., literární kroužky, metoda QAR, řízené čtení a učení, skládkové čtení a učení, čtenářské portfolio, metoda „Učíme se navzájem“** a další. Ráda bych popsala několik vybraných metod, pro mne nejzajímavějších.¹⁶

Dle mého názoru mezi nejzajímavější praktikované metody spadají tzv. **dílny čtení** (nebo čtenářské dílny), jež umožní „rozečíst“ a přivést k pravidelnější četbě všechny žáky a studenty, i ty, kteří o tuto činnost jinak nejeví zájem. Jedná se o prostor na souvislé čtení vybraných knih, který je žákovi poskytnut přímo v hodinách českého jazyka. Při práci s knihami se využívají další výše zmíněné metody, žáci přemýšlejí o knihách, sdílí své názory, učí se vytvářet zápisy ze své četby a dále o přečteném rozmlouvat ve skupině spolužáků. Takovéto hodiny jsou zapojeny do rozvrhu alespoň jednou týdně. (Košťálová et al., 2010, s. 28–40) O dílnách čtení se budu zmiňovat ještě dále v kapitole 4.2.3.

¹⁴ Z anglického Reading and writing for critical thinking (RWCT)

¹⁵ Dostupné z <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

¹⁶ Vycházím z rozšířeného popisu všech metod, který je k dispozici v příručce *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého* (Košťálová et al., 2010)

Pro získání informací o dalších z nich odkazuji čtenáře na čtvrtletník *Kritické listy*.

Další zajímavou metodou je metoda **I. N. S. E. R. T.**, díky níž se žáci učí vyhodnocovat informace v textu, který čtou, a zvažovat, zda jsou informace pravdivé a lze jim důvěřovat. Pomocí znamének na okraji textu si žáci zaznamenávají, které přečtené informace jsou pro ně známé, které jsou nové a zdají se jim důvěryhodné, které naopak důvěryhodné nejsou nebo které informace je zajímají a chtěli by se o nich dozvědět více. Se znaménky se následně pracuje ve dvojicích i v rámci celé třídy, dochází k diskuzi a následně k vyplňování tabulky, která napomáhá ke kritickému myšlení.¹⁷ Tato metoda pomáhá rozumět významu přečtených informací a učí žáky respektovat názory druhých.

Metoda „**Učíme se navzájem**“ sestává z několika fází – shrnutí přečteného, kladení otázek, vyjasňování nejasných slov a myšlenek a předvídání. Jedná se o metodu podporované diskuse, kdy žáci po přečtení textu pracují ve skupinkách. Jeden ze skupinky vždy hlasitě o textu přemýšlí, vymýšlí otázky apod. a ostatní mu poskytují zpětnou vazbu.

¹⁷ Tabulka k nahlédnutí tamtéž, s. 43

2 Specifika čtenářství u dětí se sluchovým postižením

V předchozí kapitole jsem nastínila důležitost čtenářské gramotnosti v životě člověka jak z hlediska sociálního, tak z hlediska kulturního. U osob se sluchovým postižením nabývá schopnost čtení s porozuměním ještě větší důležitosti. Nejde totiž „pouze“ o porozumění obsahům návodů, smluv, knih a prostředek vzdělávání, jedná se i o možný prostředek komunikace mezi minoritní skupinou osob se sluchovým postižením a majoritní slyšící společností. Nelze totiž předpokládat, že ačkoliv je znakový jazyk pro slyšící osoby jazykem smyslově přístupným (oproti tomu mluvené jazyky osobám se sluchovým postižením smyslově přístupné nejsou), bude se slyšící většinová společnost tento menšinový jazyk hromadně učit, aby překonala jazykové bariéry mezi oběma stranami. Oproti tomu psaná forma mluveného jazyka se nabízí jako jisté řešení.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že velká část laické veřejnosti považuje dorozumívání se pomocí psané formy mluveného jazyka za jednu z hlavních možností užívaných při komunikaci s osobou se sluchovým postižením. Bohužel jen nepoměrně malé procento lidí si uvědomuje, že komunikace touto formou nemusí fungovat už pouze kvůli špatné znalosti českého jazyka a tím pádem i neporozumění čtenému ze strany osoby se sluchovým postižením.

Také Macurová (2007, s. 57), která se problematikou jazyků a komunikace neslyšících dlouhodobě zabývá, uvádí, že *„jen plná funkční gramotnost zaručí neslyšícím skutečnou rovnost ve slyšícím světě – umožňuje totiž rovný přístup k informacím a rovný přístup ke vzdělání, tedy jedinou reálnou šanci, jak ve slyšícím světě obstát, stát se jeho rovnoprávnou součástí“*.

S psanou komunikací se ale nemusíme setkávat pouze v interkulturní komunikaci výše zmíněné, ale může být i komunikačním prostředkem intrakulturním v případech, kdy osoby se sluchovým postižením nemohou nebo nechtějí komunikovat pomocí znakového jazyka – například na sociálních sítích, v SMS nebo e-mailech, kdy se jedná o krátké zprávy a není tedy nutné nahrávat svůj projev (ve znakovém jazyce) na videozáznam.¹⁸

¹⁸ Problematikou intrakulturní komunikace neslyšících se zabývá několik absolventských prací oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK v Praze, například Břínková (2012), Růženská (2013) nebo Šebková (2008).

2.1 Bližší pohled na problematiku sluchového postižení

„Jedním ze zásadních faktorů (dle některých autorů tím nejdůležitějším) ovlivňujících výchovu a vzdělávání, ale i osobní a pracovní uplatnění každého člověka je průběh osvojování jazyka a kvalita a kvantita komunikace s okolím, a to již od raného věku.“ (Hudáková, 2008, s. 7)

Pokud se na následujících stránkách chceme zabývat čtenářstvím u dětí se sluchovým postižením, je potřeba zaměřit svou pozornost nejprve na jazykovou vybavenost těchto dětí. Je známo, že více než 90% dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům.¹⁹ Vzhledem k faktu, že v České republice dosud není zaveden povinný novorozenecký screening, který by včasné diagnostikoval sluchové postižení,²⁰ často dochází k diagnóze sluchové vady až v pozdějším dětském věku, s nástupem do mateřské školy, někdy až s nástupem do školy základní. Nejen z tohoto důvodu se často můžeme setkat se situací, kdy dítě ani jeho blízké okolí v prvních letech po narození neovládá žádný komunikační prostředek, který by vedl k vzájemnému porozumění. Macurová (1998a, s. 185–186) pojmenovává tento stav, kdy se dítěti se sluchovým postižením nedostává v kritickém období žádný smyslově přístupný jazyk jako stav „raného bezjazyčí“.²¹

Vzhledem k tomu, že mluvené jazyky jsou, už jen pro svou povahu audio-orálních komunikačních prostředků, pro dítě s těžkým sluchovým postižením smyslově nepřístupné, zůstává často dítě bez komunikačního prostředku až do doby, kdy se setká se znakovým jazykem, což může být až v předškolním věku, v horších případech po nástupu do základní školy. K této situaci samozřejmě nedochází v případě, že se dítě se sluchovým postižením narodí rodičům se sluchovým postižením – uživatelům znakového jazyka, a tedy má od samého narození smyslově přístupný komunikační prostředek, jehož prostřednictvím může poznávat svět a komunikovat se svým okolím.

I přesto, že se znakový jazyk stává komunikačním prostředkem dětí se sluchovým postižením až v pozdějších letech jejich vývoje, je jim smyslově přístupný a dá se tedy označovat za jejich přirozený jazyk. Na druhou stranu jazyk mluvený, který jim smyslově

¹⁹ Hrubý (1997, s. 53) uvádí, že pouze 9,5 % dětí se sluchovým postižením má oba rodiče se sluchovým postižením.

²⁰ Seznam onemocnění, která jsou diagnostikována povinným novorozeneckým screeningem, je dostupný z <http://www.novorozeneckyscreening.cz/ov-co-je-novorozenecky-screening>

²¹ Ze zahraničních autorů se touto problematikou zabývá například Briggles (2005, s. 69).

přístupný není a v posledních letech začíná být považován za jejich druhý jazyk (Skákalová, 2011, s. 55), se má stát ve své psané formě jedním z hlavních prostředků jejich komunikace s okolním světem, zdrojem informací a zábavy.

2.2 *Dítě se sluchovým postižením a recepce psaného textu*

Žáci se sluchovým postižením jsou schopni naučit se mechanickému čtení stejně jako jejich slyšící vrstevníci. Problém nastává v okamžiku, kdy se důraz začne klást na porozumění textu. Souralová (2002, s. 11) uvádí, že *„schopnost recipovat psaný text je podmíněna vytvořením mentálního slovníku, který je chápán jako součást předpokladových struktur umožňujících vzájemnou komunikaci. Vzhledem k tomu, že u neslyšícího dítěte nejsou položeny základy struktur jazyka, můžeme se jen dohadovat o tom, jak je jeho mentální slovník uspořádán.“* Dle autorky se vcelku pevnou součástí mentálního slovníku žáků se sluchovým postižením postupně stávají slova nesoucí lexikální význam, zvláště vyskytují-li se v základním tvaru. Ovšem malá schopnost vybavit si morfémy nesoucí gramatickou informaci a neznalost přesné funkce slov nezbytných pro koherenci celého textu se stávají obrovskou překážkou pro porozumění čtenému.

Macurová (2000, s. 36) říká, že aby mohlo dítě se sluchovým postižením číst a čtenému rozumět, musí

- být smyslově vybaveno tak, aby bylo schopno vnímat materiální nositele znaku: písmena, mezery, odstavce. (S tímto u žáků se sluchovým postižením nebývají větší potíže.)
- umět vydělit výrazy, které nesou význam
- ke každému z nich umět nějaký význam přiřadit
- umět si složit smysl celého textu – text pro ně musí něco znamenat.

Autorka věnuje největší prostor bodu třetímu. Podle ní mají děti se sluchovým postižením největší potíže s pochopením *gramatického* významu slova.²² Upozorňuje, že ani v případě, že dítě se sluchovým postižením bude mít dostatečnou slovní zásobu, nebude to dostačující pro pochopení smyslu textu. Pro porozumění textu je důležité, aby dítě chápalo oba typy významů. Dále říká, že *„dítě si musí uvědomit produktivnost jazyka“*. (tamtéž, s. 38) Problémem dle názoru autorky zůstává, že děti se sluchovým postižením se ve školách neučí „**opravdový**“ jazyk ale spíše „**zkamenělé konstrukce**“, následkem čehož

²² „V jazyce máme dvojí typ významu: význam slovní a význam gramatický.“ (Macurová, 2000, s. 36)

mohou být odrazeni od čtení také proto, že tyto „konstrukce“ se v knihách tak často nevyskytují.

Podle jejího názoru je pro porozumění smyslu textu důležitá znalost světa a zkušenost se světem. Proto říká, že každé dítě se sluchovým postižením by mělo být na samotné čtení „**předpřipraveno**“, měl by se mu utvořit jakýsi rámec, aby rozumělo všemu, o čem bude řeč, aby mělo nějaký základ, ze kterého může do textu dosazovat, aby si mohlo text domýšlet.

Ostern Hart (1978, s. 2) říká, že hlavní potíží spočívá v tom, že slyšící žáci se učí číst psanou formu jazyka, který již dostatečně ovládají, mají v něm vytvořený mentální slovník a už se tedy pouze učí dekodovat grafickou formu slov, které znají. U dětí se sluchovým postižením je situace poněkud odlišná. Tyto děti se totiž učí číst současně až s učením se novému jazyku.²³ Zároveň autorka poukazuje na fakt, že se děti se sluchovým postižením začínají tomuto jazyku učit až ve školním věku, tedy kolem 5.–6. roku věku, kdy jsou jejich jazykové dovednosti obecně limitované – nemají dostatečnou zásobu funkčních slov, dosud neznají morfologická a syntaktická pravidla jazyka, ve kterém se již začínají učit číst.

„Snaha naučit neslyšící číst s porozuměním prolíná celým výchovně vzdělávacím procesem, protože čtení je považováno za jednu ze základních složek lidské gramotnosti.“ (Souralová, 2002, s. 15) Jako jednu z možností, která by mohla napomoci k přiblížení obsahu čteného žákům se sluchovým postižením, radí autorka používat texty upravené tak, aby korelovaly s aktuálními jazykovými kompetencemi žáka a tím pádem dokázaly v počáteční fázi vytváření čtenářských dovedností žáka se sluchovým postižením *„motivovat ke čtení nabízených textů a podněcovat ho k ochotě vyvinout volní úsilí při chápání záměru autora textu“* (tamtéž, s. 16).

Názory odborníků na texty upravené speciálně pro žáky se sluchovým postižením se liší.²⁴ Argumentem pro zjednodušování je podle Ptáčkové (2013, s. 73) primárně *„nepoměr mezi sociálně-osobnostní a čtenářskou charakteristikou. Sociálně-osobnostní oblast vývoje dětí se sluchovým postižením odpovídá kalendářnímu věku, ale čtenářská nikoliv.“* Malého čtenáře je podle autorky potřeba zaujmout tématem knihy, což

²³ O tom též Souralová (2002, s. 11)

²⁴ Tematikou upravených beletristických textů pro dětské čtenáře se sluchovým postižením se zabývá například bakalářská práce Fukové (2010).

s originálním zněním často není možné. Zastánci upravených textů²⁵ zdůrazňují, že v momentě, kdy má žák se sluchovým postižením začít číst s porozuměním, dostávají se mu do ruky knihy určené pro o mnoho let mladší čtenáře, a proto ho nemusí zaujmout a od dalšího čtení ho spíše odradí. Upravením textů lze těmto dětem přiblížit i obsahově příhodnější příběhy a pohádky. Používání upravených textů by ovšem vždy měla být pouze cesta k samostatnému čtenářství žáků se sluchovým postižením.

Zároveň Vitásková (in Ptáčková, 2013, s. 74) mluví o nutnosti *„umožnění dítěti se sluchovým postižením zažít pocit úspěšnosti při samostatné četbě a ponechat mu možnost opravdového, neovlivněného, subjektivního prožitku“*. Ptáčková (tamtéž) dodává, že tento pocit se u dítěte, které zažívá opakovaný neúspěch při snaze porozumět čtenému, nedostaví a dítě tak bývá demotivováno pro další snahu číst.

Na druhou stranu King a Quigley (1985, s. 156) říkají, že kritikové ze stran psycholingvistů upravené texty odmítají, jsou toho názoru, že znalosti o světě a informace získané ze souvislostí z textu poskytují čtenáři se sluchovým postižením větší podporu při získávání čtenářských dovedností, než zjednodušované texty nebo texty upravené pro tyto čtenáře. Autoři uvádí tři nejčastější důvody kritiky upravovaných textů:

- úpravy slovní zásoby a syntaxe nejsou nutné, vzhledem k tomu, že ani dobrý čtenář nečte každé slovo z textu a případně se může opřít o další informace v textu nebo o svoji zkušenost, což mu pomůže význam slova nebo neznámé jazykové struktury vyvodit
- materiály, v nichž jsou syntax a slovní zásoba upraveny, neposkytují čtenáři dostatek informací vyplývajících z kontextu a
- také upravené texty často čtenáře se sluchovým postižením nevybízí k chápání větší části textu, jako jsou odstavce.

K tomuto Krahulcová (2003, s. 215) dodává, že *„bude-li dítě v jazyce tak vyspělé, že ho text zaujme, neodradí ho od čtení ani jeho slovníková nebo syntaktická složitost“*.

Macurová (2006, s. 142–143) se ve svém článku zabývá problematikou vysvětlivek, které zpravidla doprovázejí texty adaptované pro čtenáře se sluchovým postižením. Říká, že vysvětlivky nejen, že jsou často z lingvistického hlediska téměř nepřijatelné, ale zároveň svou podstatou vykreslují čtenáře se sluchovým postižením, který není *„schopen reflektovat gramatickou stavbu češtiny, a dokonce ani spojit konkrétní,*

²⁵ Například Suralová (2002, s. 16) a Ptáčková (2013, s. 72)

v textu užitá jmenná a slovesná tvary s tvarem, který je zastupuje. Vysvětlivky adaptovaných textů ovšem čtenářské kompetence v tomto směru nijak dál neposunou a funkci prostředníka mezi textem a čtenářem neplní“. Autorka soudí, že při používání takovýchto vysvětlivek se čtenáři dostává často nestandardních informací o světě a jazyce. Je přesvědčena, že mnohem lepší cestou, než adaptováním textů pro čtenáře se sluchovým postižením, bude naučit „neslyšící češtinu tak, aby jejich funkční gramotnost byla srovnatelná s funkční gramotností jejich slyšících vrstevníků. Až potom budou mít neslyšící šanci „vrůst“ (i) do české kultury a rozumět: jazyku, textům (i literárním), světu“ (tamtéž, s. 144–145).

2.3 Dítě se sluchovým postižením a pohádky

„Všechny děti potřebují pohádky. Pohádky jsou vládou pro dětskou duši.“

Zdeněk Svěrák²⁶

S ohledem na zaměření této bakalářské práce je třeba zmínit důležitost, která je pro zdravý psychický vývoj v raném dětském věku přisuzována pohádkám a vyprávění příběhů. Pomocí pohádek a vyprávění příběhů si děti osvojují jistá morální pravidla, získávají znalosti o světě, začínají chápat rozdíl mezi skutečností a fikcí, orientovat se v čase a prostoru, vytvářejí si představu o dobru a zlu.²⁷

Vyprávění pomáhá rozvíjet dětskou fantazii a, dle mého názoru, může být pro dítě jedním z důležitých vnějších vlivů, který ho dokáže pozitivně ovlivnit na jeho cestě ke čtenářství a zájmu o samostatné čtení příběhů.

Pakliže se dítěti se sluchovým postižením nedostává přístupného komunikačního systému, přichází nejen, v první řadě, o komunikaci s rodiči a okolím, ale také o pohádky a vyprávění.²⁸

Pokud se dítě k pohádkám dostane později, například již prostřednictvím znakového jazyka, může se stát, že pro něj už nebudou dostatečně zajímavé vzhledem k jeho věku. Dítě se sluchovým postižením tedy přijde o jeden z motivačních faktorů, který by ho mohl

²⁶ Zdroj <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

²⁷ Této problematice se věnují například Trávníček (2007) nebo Lepilová (2014).

²⁸ Na tomto místě bych vynechala pohádky, které jsou dítěti přístupné vizuální cestou, a sice cestou filmu.

přivést k zájmu o četbu. Mimo jiné to může znamenat i budoucí kulturní propast mezi dítětem se sluchovým postižením a jeho slyšícími vrstevníky.

3 Motivace ke čtenářství

Jak už jsem zmínila výše, čtení a kladný vztah k němu pro mne samotnou představuje důležitou součást života, která jedince v mnoha ohledech obohacuje. Je důležité, aby si dítě našlo svou cestu ke knize. Někteří jedinci to v průběhu svého života dokážou sami, některé je, dle mého názoru, potřeba na této cestě motivovat.²⁹ Vraštilová (2014, s. 56) uvádí, že ve 21. století kniha ztrácí své výsadní postavení na poli získávání informací na úkor rozšiřující se působnosti médií. Doposud však neztratila svou obohacující a estetickou funkci. Je úkolem pedagoga, aby žáka ke knize přivedl, diskutoval s ním o ní, nabídl mu krátké ukázky z různých literárních děl, aby si žák sám mohl posléze vybrat svého favorita.

Čuřín – Bubeníčková – Vaníčková (2013, s. 37) prováděli výzkum u studentů vysokých škol, který se mimo jiné zabýval i otázkou, jakým způsobem si respondenti našli cestu k četbě. Z odpovědí vyplynulo, že téměř polovina dotázaných si během svého života musela cestu ke knihám najít sama. Další třetina dotazovaných byla k četbě vedena svými učiteli na základní škole a další nemalé množství (32,3% z dotazovaných dívek) uvedlo, že k četbě bylo vedeno svými rodiči či prarodiči. Další často zmiňovanou podporou v cestě ke čtenářství jsou vrstevníci – spolužáci a přátelé.

Ráda bych se nyní krátce zastavila u každé z výše zmiňovaných skupin, která žáky na cestě ke čtení nějak ovlivňuje – rodina, učitelé a vrstevníci, a popsala způsob a možnosti jejich působení na malé čtenáře při procesu přibližování se ke čtení.³⁰

3.1 Rodina

„Zájem rodičů o rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte hraje podstatnou roli po celou dobu jeho vývoje. V rodinném prostředí jsou stěžejní ty aktivity, které rodiče s dětmi sami provádějí nebo je v nich podporují.“ (Potužníková, 2011, s. 32)

Vraštilová (2014, s. 57) se zabývá působením rodičů a jejich zájmu o knihy na dítě v předškolním, tedy předčtenářském, věku. Říká, že na pozdějším vztahu dítěte ke čtení se

²⁹ Například Černá (2014) se ve své publikaci široce věnuje popisu různých druhů aktivit a námětů k rozvíjení čtenářské gramotnosti jak u dětí předškolního věku, tak u žáků základní školy. Popisuje aktivity a metody, které sama pro motivaci dětí a žáků ke čtenářství s úspěchem používala.

³⁰ O vlivu motivace též Vykoukalová a Wildová (2013, s. 45)

v mnohém podílí jeho předčtenářské zážitky sdílené s rodiči.³¹ Také Potužníková (2011, s. 33) dodává, že *„nejběžnější a pravděpodobně i nejdůležitější činností, která napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti v raném věku, je předčítání rodičů nebo starších dětí menším dětem. Když rodiče při předčítání zapojují děti do práce s textem a s obrázky v knize, učí je, že text nese určitý význam, a proto je dobré naučit se číst. Společné čtení knih, podpora samostatného čtení a společné chození do knihovny – to vše může přispět k dosažení vyšší úrovně čtenářské gramotnosti.“*

Také Čuřín – Bubeníčková – Vaníčková (2013, s. 20) říkají, že *„posílit čtenářské zážitky může u dítěte primární socializační skupina – rodina. Působení rodiny je významným pilířem při vytváření čtenářských návyků.“* Autoři dále dodávají, že čtenářství samotných rodičů, představuje pro děti určitý vzor, model chování pro děti i adolescenty. Podotýkají, že podpora čtenářství ze strany rodičů je důležitá pro všechny věkové skupiny. Jako nebezpečné označují pasivní chování rodičů k dětskému nezájmu o četbu. Pokud dítě nečte a rodiče, i přesto, že oni sami věnují četbě mnoho času, tento fakt ignorují, může být dítě ještě více demotivováno s četbou začít.

K zajímavým zjištěním došli též Gabal a Václavíková ve výzkumu *Jak čtou české děti?* (2002, s. 28).³² Z výzkumu pochází informace, které bychom mohli pokládat za samozřejmé, a sice například, že dítě, kterému se rodiče více věnují, s kterým rodiče v dětství čtou pohádky, si vypěstuje kladný vztah ke knihám i v pozdějším věku. Dalším rozhodujícím faktorem je také socio-ekonomické postavení rodiny – vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání i vyšší příjem podporují vznik kvalitního čtenářského zázemí v rodině. Důležitým se ukazuje i rozmlouvání rodičů s dětmi o četbě, jejich zájem o knihy, které děti právě čtou nebo společné návštěvy knihoven.

³¹ O vlivu rodiny na čtenářství dítěte více např. Chaloupka (1995a)

³² Projekt firem Investro inženýrská a. s. a Gabal Analysis & Consulting z roku 2002 zabývající se mapováním dětských čtenářských motivací a návyků též v souvislosti s rodinou a školou.

3.2 Škola

„Se začátkem školní docházky do procesu formování čtenáře dětské literatury vstupuje i škola, školní knihovny, a společným působením s rodinou i veřejné knihovny.“
Vraštilová (2014, s. 57)

Jak jsem již zmínila výše, nástup do základního vzdělávání znamená pro dítě velikou změnu. Vzhledem k času, který žák ve školním zařízení stráví, je možno říci, že škola a pedagog má na něj v tomto období často až rozhodující vliv. Záleží na přístupu pedagoga, jeho povaze, osobnostních rysech a dalším, zda si dítě ke škole a vzdělávání vypěstuje vztah kladný či záporný. Toto samozřejmě platí i při utváření si vztahu ke knihám.

Potužníková (2011, s. 32–34) uvádí několik faktorů, které mohou ovlivnit žáka na cestě ke čtenářství. Jedná se například o podnětné prostředí školy, organizaci a vedení výuky ve škole, atmosféru, personální a materiální podmínky školy, spolupráci rodiny a školy. Z hlediska působení pedagoga vyčleňuje například důležitost vzdělání a postojů učitelů, výukové metody, výukové materiály a atmosféru ve třídě.³³

Autorka je přesvědčena, že *„efektivní výuka nabízí vyvážený program složený z různorodých prvků včetně práce s různými druhy textů, diskusí vedených učiteli i žáky, řízené výuky, čtení ve skupinách, samostatného čtení, aktivit zaměřených na rozpoznávání slov a na porozumění textu. Žáci by měli ve škole získávat praktické čtenářské zkušenosti a měli by mít rovněž čas na doplňkové čtení“* (tamtéž, s. 34). Dále také upozorňuje na fakt, že nejdůležitějším faktorem pro rozvoj čtenářských dovedností a pozitivního vztahu k četbě má motivace. Žáci mají postupně dojít od motivace vnější (ze strany pedagoga, rodičů i vrstevníků) k motivaci vnitřní (k samotné radosti ze čtení). K nejúčinnějším metodám dle autorky patří například nabízení zajímavých textů v hodinách, možnost samostatného výběru knihy žákem, různé odměny, pochvaly a v neposlední řadě zvyšování sebedůvěry žáků v jejich vlastní čtenářské dovednosti.

³³ Zarážející s v tomto světle ukazují výsledky výzkumu *Jak čtou české děti?* (Gabal – Václavíková, 2002, s. 35), které ukazují, že přibližně čtvrtina škol *„nedává dětem dostatečné podněty ke čtení a ponechává tím nepřímo budování čtenářství na rodině“*.

3.3 Vrstevníci

Většina odborných publikací zaměřujících se alespoň zčásti na motivaci ke čtenářství, uvádí, že rozhodující vliv na čtenářství dítěte má po pedagogovi a rodině jednoznačně kolektiv vrstevníků. Dle mého názoru je ale třeba dodat, že se nemusí nutně jednat pouze o vliv pozitivního charakteru.

Čuřín – Bubeníčková – Vaničková (2013, s. 22) věnovali jednu část svého výzkumu čtenářství u dospívajících chlapců statusu, který čtenář v kolektivu čtením knih nabývá. Z výzkumu vyplývá, že čtenáři se často v kolektivu netěší veliké oblibě, často jsou považováni za introverty, mnohdy pojem čtenář u dospívající mládeže nese negativní konotace „šprta“. Mnoho respondentů uvedlo, že by před knihou dalo přednost přátelům. Pokud by tomu bylo naopak, jejich chování by mohlo mít dopad na postavení ve skupině.

Dle názoru autorů může být možným řešením, jak zpopularizovat četbu pro tuto věkovou skupinu, aktivní zapojení jejich ikon a vzorů.³⁴

Jsem přesvědčena, že podobná situace samozřejmě nemusí panovat u všech věkových skupin a ve všech kolektivech – ve všech školách a že pedagog dokáže svoji práci do značné míry tuto atmosféru ve třídě potlačit, případně zabránit jejímu vzniku, včasným působením na žáky a motivací celého kolektivu ke čtenářství.

Na druhou stranu další publikace řadí vrstevníky mezi pozitivní motivační činitele. Gabal – Václavíková (2002, s. 43) uvádí, že naprostá většina dětských čtenářů má přístup do knihovny (přitom asi polovina sem dochází pravidelně). Nejčastěji dětské čtenáři dochází do knihoven právě s vrstevníky. Jako další aktivity, které mohou podněcovat vztah dítěte ke knize, jsou uváděny doporučení knihy ze strany vrstevníků, diskuse o společně přečtené knize, případně její půjčování navzájem.

³⁴ Jako příklad ukazují třeba hudební skupinu, která převzala záštitu nad charitativním projektem „Čtení pomáhá“ (viz kapitola 4.1.6) a dostala tak četbu do povědomí pubescentní mládeže pomocí videoklipu publikovaném na internetových stránkách projektu.

3.4 Situace u dětí se sluchovým postižením

„Klíčovou úlohu v raném rozvoji dítěte plní každý jazyk, ne nutně pouze ten, který bude dítě někdy později číst. Ať už totiž užíváme jakýkoli přirozený jazyk, vždycky se přitom učíme prostřednictvím jazyka, zároveň se učíme jazyk a také se učíme něco o jazyce. A to všechno se při pozdějším vstupu do psané formy jazyka nebo do jazyka jiného zhodnocuje a zúročí.“ (Macurová, 2000, s. 41–42)

U dětí se sluchovým postižením samozřejmě uvedené motivační faktory nabývají na důležitosti ve stejné nebo dokonce vyšší míře. V úvodu jsem již zmínila, že pro děti se sluchovým postižením může četba znamenat frustraci pramenící z neporozumění čtenému.

Smetáček (1973, in Ptáčková 2013, s. 38) dochází k názoru, že *„dítě čte především proto, že čtením kniha u něj plní určitou úlohu, je určitým prostředkem, který mu pomáhá řešit problémy jeho vztahu k okolí, ve kterém žije“*. Mluví o tom, že dítě čtením utíká před skutečností.

„Neslyšící bohužel v mnoha případech nezakusili, že jim čtení může přinést mnoho dobrého, a nepodařilo se jim do hloubky čtení proniknout.“ Ptáčková (2013, s. 39) Autorka dále uvádí, že tito žáci věnují úsilí primárně formální stránce čtení, správnému porozumění, snaze pochopit vztahy mezi větami, postavami, dějovou návazností, což zapříčiňuje, že nemohou skrze četbu prožívat napětí, proniknout do příběhu a užít si tak estetickou funkci čtení.³⁵

3.4.1 Rodina

Výše jsem se již zabývala spoluprací rodiny a dítěte na cestě k jeho samostatnému čtenářství. Tato fáze procesu získávání pozitivního vztahu k četbě by samozřejmě neměla být vypuštěna ani v případě dítěte se sluchovým postižením. Ptáčková (2013, s. 41) říká, že *„předčítání a čtení v jazyce dítěti přístupném obohacuje jeho fantazii, emoční život i slovní zásobu“*. Také hovoří o tom, že čtení knih upevňuje vztahy mezi dítětem a rodičem a napomáhá psychickému zrání dítěte. Macurová (2000, s. 36) uvádí, že by dítěti se sluchovým postižením mělo být *„od nejútlejšího věku jasné, že tištěnému nebo psanému slovu se v jeho okolí připisuje nějaká důležitost: mělo by své dospělé vzory vídat*

³⁵ Kyloušková (2007, s. 17) uvádí několik rolí jazyka a literatury v životě člověka. Patří sem role komunikativní, formativní, kognitivní, estetická, stylistická a humanizační a kulturologická. Také Vraštilová (2014, s. 27) mluví o několika funkcích dětské literatury a funkci estetickou dále dělí na složky didaktickou, poznávací a imaginativní. Smetáček (1973, in Ptáčková, 2013, s. 49) vyděluje šest různých funkcí četby – funkci prožitkovou, únikovou, informační, utvrzovací, prestižní a estetickou.

s knížkami, časopisy, novinami, dopisy a podobně“. Také by mělo chápat čtení jako praktickou činnost, jako prostředek k dosažení nějakého cíle. Dále by dítě mělo být již od raného věku seznamováno s konvencemi čtení, například by mělo vědět, že knihy se čtou od začátku, stránky shora dolů a řádky zleva doprava.

V případě, že rodiče i dítě sdílejí společný komunikační prostředek, ať se jedná o jazyk mluvený nebo jazyk znakový, dítě se může setkávat s příběhy a pohádkami od raného dětství formou vyprávění. Již výše jsem zmínila, že pokud mají děti přístup k vyprávění od raného věku, je zde větší pravděpodobnost, že budou mít zájem o příběhy i nadále, což se zdá být dobrým krokem na cestě dětí se sluchovým postižením k četbě.

Na druhou stranu v případě, že jsou v rodině též oba rodiče se sluchovým postižením a komunikace probíhá bez zjevných bariér, může se zde vyskytnout potíže jiná, a sice pravděpodobnost, že i rodiče budou mít s porozuměním psanému textu problém. V takovém případě pravděpodobně nebudou často moci svému dítěti pomoci s vysvětlením textu, nebudou mu moci být pomocníkem a oporou a navíc budou mít potíže s tím si pohádku nebo příběh přečíst, aby ho posléze mohli svému dítěti převyprávět ve znakovém jazyce. (Ptáčková, 2013, s. 41)

Ptáčková (tamtéž, s. 42) dále dodává, že ani v případech, kdy slyšící rodiče ovládají znakový jazyk, se často nejedná o přirozenou komunikaci. Komunikace bývá omezená na hrubé podstatné základy. Nejen, že dítě tedy nemá dostatek přístupných informací, ale ani přístup k pohádkám. Vzhledem k tomu, že rodiče často neovládají český znakový jazyk plyně (spíše se jedná o základy), nemohou poté ani dítěti pomoci s vysvětlením obtížných slov v textu ani dalších souvislostí.

Červenková (1999, s. 12) mluví o tom, že nenahraditelnou pomůckou pro rodiče dětí se sluchovým postižením je tzv. **mateřský deník**.³⁶ Deník, který se píše pro dítě (a ne „o dítěti“, jak je většinou zvykem) má obsahovat drobné každodenní příhody, které rodiče společně s dítětem do deníku zapíší, k němu mohou přidat fotografie, kreslit nebo nalepovat obrázky. V deníku je možno používat psaný jazyk i graficky znázorňovat jednotlivé znaky, má sloužit k tomu, aby si dítě zvyklo číst o příhodách, které prožilo, a jsou mu tak obsahově blízké. Jakmile se toto dítě naučí, je možné do deníku přidávat i vzkazy a informovat ho o očekávaných událostech. Důležité je, aby se dítě na jeho výrobě podílelo, samo si zapisovalo nebo bylo při tom.

³⁶ Mateřský deník bývá též označován jako deník zážitkový nebo komunikační.

Poul (1985, s. 10) také radí rodičům sluchově postižených dětí, aby se vždy snažili vyvolat zájem dítěte o četbu tím, že budou vybírat zajímavé knihy s přitažlivými a neokoukanými obrázky, které mají dítěti způsobit radost. Také podotýká, že je vhodné, aby si dítě příběh knihy prožilo (když se jedná v příběhu o to, že Paleček neroste, měli bychom dítě vést k tomu, aby si uvědomovalo, co sloveso „růst“ znamená, že i ono samo roste a že růst mohou i květiny, zvířata atp.).

3.4.2 Škola

„Understanding more about students with hearing impairments can improve the quality of education teachers provide“ (Briggle, 2005, s. 68)³⁷

Ptáčková (2013, s. 47) říká, že na počátku školní docházky je nutné v dítěti se sluchovým postižením vzbudit o četbu zájem a primárně v něm *„vzbudit reálnou naději že čtení a četba jsou dostupné a že jsou v silách dítěte“*. Jednou z možností, jak si dítě pro text získat, je zapojit jeho zkušenost, která s textem přímo souvisí. Další možností je přidání dalšího estetického zážitku – například namalování ilustrace k příběhu, sehrání scénky, využívání maňásků nebo hraček pro předvedení obsahu děje. Dále upozorňuje, že je potřeba, aby se pedagog dopředu zamyslel nad obsahem čteného. Dlouhé popisné pasáže mohou děti nudit a demotivovat. Též nucení dítěte k četbě je značným demotivačním faktorem. V případě, že dítě nečte ze své vlastní potřeby, ať pro potěšení nebo s touhou získat nové informace, ztrácí četba pro dítě smysl. (s. 48)

Briggle (2005, s. 70)³⁸ jako podpůrný prostředek při zdokonalování slovní zásoby u žáků se sluchovým postižením doporučuje používat pro představení každého nového slova též prstovou abecedu. Dále doporučuje používat vizuální prostředky, obrázky, ilustrace a při práci s textem předem vypsát nová slova, která žák nezná.

V publikaci Cícha Hronové – Zbořilové *Čeština ve výuce neslyšících* (2011) jsou vedeny mimo jiné rozhovory s pedagogy se sluchovým postižením, kteří na školách pro žáky se sluchovým postižením vyučují předmět český jazyk. Ti se s editorkami podělili o

³⁷ Hlubší porozumění pedagoga studentům se sluchovým postižením může přispět ke zlepšení kvality poskytovaného vzdělání. (přeložila KB)

³⁸ Autorka se v článku primárně zaměřuje na učitele ze škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří mají ve třídě v integraci žáka se sluchovým postižením. Některé její rady se ale vztahují obecně na práci s dětmi se sluchovým postižením.

několik nápadů a zkušeností na motivaci žáků ke čtenářství a práci s knihou. Doporučuji například:

- zapojování her a soutěží do výuky při procvičování nově naučených slov
- zapojení pohybových aktivit do výuky, dramatizaci textu
- převyprávění obsahu čteného textu v českém znakovém jazyce před jeho samotným čtením
- tvorbu vizuálních, přehledných a srozumitelných materiálů

Také Schleper (1997) popisuje podobné principy, které je potřeba dodržovat, čteme-li dítěti se sluchovým postižením. Patří sem překlad čteného do znakového jazyka, dostatečná vizualizace textu, propojení příběhu s reálným životem (zapojení zkušenosti) a v neposlední řadě nutnost udržet pozornost dítěte. Dále popisuje, jak by měl probíhat proces čtení s dítětem se sluchovým postižením. Nejprve je vhodné se s dítětem zaměřit na obálku knihy, na jejího autora, na ilustraci, diskutovat o možném tématu.³⁹ Je důležité ukázat dětem ilustrace a nechat je přemýšlet o jejich obsahu, dále po přečtení příběhu navázat s dítětem diskuzi o jeho zkušenostech s tématem příběhu, případně nechat dítě příběh převyprávět. Tyto techniky se, dle mého názoru, dají využít při čtení dětem se sluchovým postižením ve škole i v domácím prostředí.

3.4.3 Vrstevníci

Vzájemná motivace mezi vrstevníky je u dětí se sluchovým postižením nesnadno popsitelným tématem. Vzhledem k nedostatku publikací a odborných prací, které by se tímto tématem zabývaly, uvedu pouze svůj vlastní názor.

Myslím si, že by vzájemná motivace ke čtenářství mezi dětmi se sluchovým postižením byla velice žádoucím motivačním faktorem. Bohužel všeobecná nechuť číst, pocházející z důvodů výše uvedených (viz kapitola 2.2), u těchto dětí pochopitelně do jisté míry neumožňuje vytvoření podnětného prostředí motivujícího ke čtenářství mezi vrstevníky. Dle mého názoru může být jistou motivací situace, kdy se děti (žáci) se sluchovým postižením účastní nějakého projektu nebo činnosti ve větším počtu, prožívají průběh společně a následně mohou o své nové zkušenosti mezi sebou diskutovat, sdělovat si své názory, případně v průběhu aktivity spolupracovat.

³⁹ Popsané techniky patří mezi metody kritického myšlení (viz kapitola 1.3)

Jedním z důležitých pomocníků pedagogů i rodičů na cestě dětí k samostatnému čtenářství dětí jsou různé projekty a aktivizační činnosti. Projekty se mohou zaměřovat na konkrétní věkové skupiny dětí nebo být určené všeobecně pro všechny děti. V následující kapitole se budu věnovat těm projektům v České republice nejrozšířenějším, v samostatné kapitole se zaměřím speciálně na projekty a aktivity cílené na děti se sluchovým postižením.

4 Projekty na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti

Na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti vzniká i v minulosti vznikalo mnoho projektů zaměřených na děti všeobecně, tj. primárně na intaktní populaci. Ráda bych nejprve zmínila některé ze současných nejznámějších a nejrozsáhlejších (celorepublikových) aktivit. Následně jsem vybrala některé projekty lokálnějšího charakteru. V další samostatné kapitole se budu věnovat projektům, které vznikají na podporu čtenářství u dětí se sluchovým postižením.

4.1 Rozsáhlé celorepublikové projekty

Mezi nejrozsáhlejší projekty řadím projekty dle několika parametrů. Záleží mi na délce jejich trvání a rozsahu jejich místní působnosti, v neposlední řadě se ohlídám na cílové skupiny, na které jsou projekty zaměřené. Po zralé úvaze jsem do této kategorie zařadila projekty:

- Klub mladých čtenářů
- Noc s Andersenem
- Rosteme s knihou
- Celé Česko čte dětem
- Listování
- Čtení pomáhá

Na následujících stránkách budu čerpat primárně z internetových zdrojů – webových stránek samotných projektů. Projekty jsou řazeny chronologicky dle data jejich vzniku.

4.1.1 Klub mladých čtenářů⁴⁰

„Klub mladých čtenářů Albatros je největším projektem v České republice směřovaným k mladému čtenáři s tradicí od roku 1964.“⁴¹

Jedná se o projekt, který se snaží poskytovat dětem v mateřských školách i mladým čtenářům v základních školách a na víceletých gymnáziích kvalitní dětskou literaturu, která má pomoci pěstovat pozitivní vztah ke knihám od brzkého čtenářského věku. Do projektu se již přihlásilo přes 2600 škol, jejichž žáci tak dostávají katalogy s nejnovějšími knihami, které si mohou objednat za zvýhodněné ceny. Současně tak škola získává možnost účasti

⁴⁰ Zdroj <http://www.kmc.cz/klub-mladych-ctenaru-albatros.html>

⁴¹ Tamtéž

na akcích, jako jsou autorská čtení, besedy s autory dětských knih nebo účast jejich žáků v různých literárních soutěžích, což jistě může být žáky vnímáno jako určitý motivační činitel.

Mottem projektu již 50 let zůstává „*Jsmě tu proto, aby děti četly.*“

4.1.2 Noc s Andersenem⁴²

Projekt, který byl zahájen roku 2000 v Městské knihovně v Uherském Hradišti k oslavení „*Mezinárodního dne dětské knihy*“ dne 2. dubna (v den narozenin dánského spisovatele H. Ch. Andersena, autora mnoha dětských knih), se od počátku těší velké oblibě. Vznikl mimo jiné jako reakce na žalostné výsledky výzkumů čtenářství a čtenářské gramotnosti (viz kapitola 1.1) v České republice. Jeho organizátoři chtěli být dětem příkladem a přivést je tak k četbě. Hlavním záměrem bylo (a stále je) přivést děti do knihovny a zábavným způsobem, pomocí her, soutěží a čtení pohádek, jim ukázat, že čtení knih je dobrodružství.

V principu se jedná o to, že se malí čtenáři vpoledvečer sejdou v knihovně ve svém městě a během večera a noci jsou pro ně připravené různé aktivity, soutěže, hry a čtení pohádkových knížek. Následuje přespání v knihovně.

V současné době jsou do projektu zapojeny stovky knihoven a jiných organizací v České republice i v zahraničí a celkově se tato pravidelná akce těší velké oblibě u dětí, rodičů i knihovníků. „*Noc s Andersenem*“ bývá v určitých obměnách pořádána i pro děti se sluchovým postižením (viz kapitoly 5.1 a 5.2) Jedná se o příjemný způsob, jakým mohou být děti motivovány pro vytvoření si pozitivního vztahu ke knihám.

4.1.3 Rosteme s knihou⁴³

„Kampaň ‚Rosteme s knihou‘ si klade za cíl prostřednictvím řady aktivit z oblasti literárních a čtenářských soutěží, anket, knižních výstav, besed s autory, literárně-výtvarných dílen, workshopů i www stránek oslovovat zejména předškolní a školní mládež a rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti.“⁴⁴

Tato kampaň na podporu čtení v České republice byla zahájena roku 2005 na knižním veletrhu „*Svět knihy*“ v Brně. Její organizátoři jsou občanské sdružení Svaz

⁴² Zdroj <http://www.nocsandersenem.cz/>

⁴³ Zdroj <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktuality/>

⁴⁴ Zdroj <http://www.rodice-a-deti.cz/roste-s-knihou>

českých knihkupců a nakladatelů a jeho společnost Svět knihy, s.r.o. a zasazují se o zvyšování čtenářské gramotnosti u dětí od raného čtenářského věku.

Organizátoři projektu se snaží na svých internetových stránkách informovat o různých akcích, které probíhají v knihovnách i muzeích – jedná se o setkání s knihou, výstavy, besedy s autory i literární soutěže. Jedním z primárních cílů kampaně je podpořit rodiče ve snaze zaujmout jejich děti pro četbu knih, shromažďovat jejich názor na knihy i podnítit vznik čtenářských skupin v jednotlivých městech.

Jde o velice pěkně zpracovanou kampaň zacílenou primárně na aktivní rodiče, kteří se zajímají o čtenářství svých dětí a chtějí se na jeho podpoře aktivně podílet. Jedna část projektu je zacílena přímo na malé čtenáře. Na webových stránkách www.rostik.cz jejich autoři zábavnou a naučnou formou pracují s obsahy knih a doporučují je čtenářům. Jsou zde uveřejněny literární soutěže, hry i nápady na knihy, které by mohly děti zaujmout.

4.1.4 Celé Česko čte dětem⁴⁵

„Posláním obecně prospěšné společnosti Celé Česko čte dětem je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině.“⁴⁶

Projekt „Celé Česko čte dětem“ vznikl v roce 2006 a je založen na myšlence pozitivního vlivu předčítání na emoční vývoj dítěte. Eva Katrušáková, zakladatelka projektu v České republice, která se nechala inspirovat v zahraničí, apeluje projektem na rodiče, aby každý den předčítali svým dětem (stačí 20 minut) a rozvíjeli tak jejich fantazii, paměť a zájem o knihy. Na internetových stránkách projektu jsou sepsány rady pro rodiče, co a jak dětem číst i jak s nimi o knihách komunikovat. Nachází se zde i sekce pro děti, kde jsou zveřejněné recenze na knihy a audioknihy, které mají dětem dopomoci při výběru zajímavé knihy.

Součástí kampaně jsou další dílčí projekty jako například „Čtení dětem v nemocnici“, „Týden čtení dětem“, „Babička a dědeček do školky“ nebo „Moje první kniha“. Všechny projekty se snaží přivést děti všech věkových skupin ke knize a pomoci jim vytvořit si k ní pozitivní vztah. V roce 2016 slaví kampaň již desetileté působení.

⁴⁵ Zdroj <http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

⁴⁶ Tamtéž

4.1.5 LiStOVÁNÍ⁴⁷

Projekt „*LiStOVÁNÍ*“ vznikl jako cyklus scénických čtení, divadelních představení s knihou v ruce, které mají diváka knihou oslovit. Je zaměřen na široké spektrum diváků, od dětí, žáků a studentů až po dospělé zájemce. Popíše jeho část, která je zaměřena na děti a vystupování pro školy.⁴⁸

Jedná se o cyklus divadelních představení, kdy si lze účinkující objednat do škol, do místních divadel nebo knihoven. Účinkující herci a organizátoři projektu již 10 let uvádějí mezi dětské diváky desítky knih (v současné době se jedná cca o 75 knižních titulů) a umožňují dětem setkat se s jejich autory.

Snaží se být motivací ke čtení pro děti i žáky a stát se tak pomocníkem rodičů i pedagogů. Projekt má záštitu Ministerstva školství a získal cenu Nadace Český literární fond.

4.1.6 Čtení pomáhá⁴⁹

Projekt „*Čtení pomáhá*“ patří mezi nejznámější čtenářské kampaně, které byly v České republice za poslední dobu uvedeny. Jedná se o charitativní projekt, který má svým zaměřením motivovat žáky základních a středních škol ke čtení knih. Celý projekt, fungující od roku 2011, je založen na tom, že si žák nebo student přečte nějakou knihu ze seznamu, uveřejněném na internetových stránkách. Seznam cca 120 knih je sestavován odbornou porotou, v čele se spisovatelem Zdeňkem Svěrákem. Po přečtení knihy se žák přihlásí do svého účtu na stránkách kampaně a vyplní předem připravený test, který zkoumá, jak pečlivě četbu četl, zda všemu porozuměl atp. Po zdařilém vyplnění testu se žákovi přičte na virtuální účet odměna. Žák se následně může samostatně rozhodnout, které charitativní organizaci svou odměnu pošle a komu tak pomůže.

Mezi příjemce pomoci patří v jednom okamžiku přibližně 8–10 organizací, žáci/studenti si mohou vybrat, zda například pomohou s financováním dílny pro lidi s handicapem, pomohou postavit včelí úly v Africe nebo podpoří vznik výukové aplikace pro děti s postižením.

Dle mého názoru patří kampaň „*Čtení pomáhá*“ mezi čtenářsky nejzajímavější. Nejenom, že se tak žáci a studenti přiblíží ke knize a začnou si k ní vytvářet nějaký vztah,

⁴⁷ Zdroj <http://www.listovani.cz/>

⁴⁸ Zdroj <http://www.listovani.cz/listovani-pro-skoly/obecne-informace.html>

⁴⁹ Zdroj <http://www.ctenipomaha.cz/>

ale projekt je vede i k uvědomění si, že jejich čtenářství pomáhá i někde jinde. Ovšem na druhou stranu zde může hrozit jisté nebezpečí, a sice možnost, že děti nebudou číst pro své potěšení a pracovat tak na svém čtenářství, ale pouze z touhy pomoci někomu jinému, což samozřejmě patří mezi cíle projektu, ale rozhodně by se z něj neměl stát cíl primární. Jistým řešením by mohlo být s tímto projektem seznámit až pokročilejší čtenáře, kteří již mají ke knize utvořený pevný vztah a nehrozilo by tak žádné nežádoucí ovlivnění.

4.2 Projekty lokálnějšího charakteru

Nyní bych ráda pouze okrajově zmínila některé projekty menšího rozsahu, které sice neprobíhají na území celé České republiky, ale jsou, dle mého názoru, ukázkou tzv. „dobré praxe“ v rámci aktivizačních činností pro dětské čtenáře. Drobných projektů/ akcí, jednorázových i dlouhodobějších, existuje v ČR velké množství. Organizátory jsou často knihovny, školy, volnočasové organizace, rodinná/ mateřská centra apod. Projekty jsem za sebou řadila podle jejich zaměření a cílových skupin. Projekty Městské knihovny v Praze, jako zástupce velkých knihovnických projektů v mé práci, jsou cíleny na široké spektrum čtenářů. Oproti tomu „*Knihálek*“, jako projekt nerealizovaný žádnou organizací, ale pouze dvěma „zapálenými“ lektorkami, byl vybrán jako zástupce jistě veliké spousty podobně zaměřených projektů, které v České republice existují. Čtenářské dílny se svou podstatou poněkud liší od prvních dvou projektů a měly by být spíše zařazeny mezi výukové metody (viz také kapitola 1.3), ovšem široký záběr a možnost aplikace na různé věkové kategorie čtenářů byl důvodem jejich zařazení do skupiny projektů.

4.2.1 Projekty Městské knihovny v Praze⁵⁰

Jako první bych ráda představila některé projekty a akce, které pořádá Městská knihovna v Praze. Samozřejmě vlastní projekty a akce zaměřené na čtenářství pořádá většina knihoven po celé České republice, ovšem vzhledem k tomu, že jsem při svém projektu (viz kapitola 6) spolupracovala právě s Městskou knihovnou v Praze, považuji za vhodné uvést informace, které se týkají právě této knihovny.

Kromě již zmíněné „*Noci s Andersenem*“, které se účastní, podobně jako stovky dalších knihoven a organizací, sem patří čtenářsky zajímavé projekty, jako jsou například

- různé besedy pro školy a čtení pro malé děti

⁵⁰Zdroj <https://www.mlp.cz/cz/projekty/>

- „*Knižkohraní*“ – každý měsíc jsou na webových stránkách knihovny doplňovány zajímavé tituly pro děti a jejich rodiče, které mohou sloužit k různým hrám, lze si také stáhnout soubor s tipem na knihu, který obsahuje zajímavosti, kvízy nebo hry
- „*K4U*“ – aktivita, která se snaží do knihovny přivést mladé lidi – na webových stránkách knihovny jsou uvedeny všechny služby, které by mohly být pro mladé čtenáře zajímavé
- „*Knihovna v pohybu*“ – malá „pojízdná knihovna“, bibliobus, který se pohybuje v Praze na místech, kde nejsou knihovny dobře dostupné, nebo na různých festivalech a akcích
- „*E-knihovna*“ – díky tomuto projektu jsou online dostupné mnohé zajímavé publikace, články i hudební záznamy
- „*Knížky nejen do školy*“ – tento projekt zpřístupnil žákům informace o autorech patřících do povinné četby, případně plně digitalizované texty jejich děl online a další zajímavé informace.
- „*Dejme knihám další šanci*“ – projekt, který se zasazuje o sdílení a předávání nepotřebných knih do knihoven, lidem, kteří o ně mají zájem nebo mezi lidmi navzájem, namísto jejich vyhození

Městská knihovna v Praze v roce 2012 též organizovala projekt „*Knihovna bez bariér*“, který měl, v rámci dotačního programu VISK 3 Ministerstva kultury České republiky, v knihovnách vytvořit prostředí uživatelsky vhodné pro všechny cílové skupiny, včetně osob s jakýmkoliv znevýhodněním.⁵¹

Vyjmenované projekty jsou organizované Městskou knihovnou v Praze obecně, jednotlivé dílčí pobočky dále organizují své vlastní malé projekty (například smíchovská pobočka Městské knihovny v Praze spolupracuje se Střední školou, základní školou a mateřskou školou pro sluchově postižené, Holečkova – viz kapitola 5), případně pořádají další akce zaměřené na čtenářství u dětí.

4.2.2 Kniháلكov⁵²

Projekt „*Kniháلكov*“ je, podobně jako výše zmíněné „*LiStOVáNi*“ (kapitola 4.1.5) založen na aktivní práci s knihou. „*Kniháلكov*“ jako zážitkové čtení, které v sobě obnáší

⁵¹ Zdroj z <https://www.mlp.cz/cz/projekty/cilove-skupiny/knihovna-bez-barier/>

⁵² Zdroj <http://knihalkov.wix.com/knihalkov/>

mnohé aktivity spojené s četbou, má dítěti knihy přiblížit zábavným způsobem a/ i pomocí metod kritického myšlení (viz zde kapitola 1.3).

Jedná se o přibližně hodinový program pro děti, většinou předškolního a mladšího věku, které ještě samy nečtou. Děti se učí přemýšlet a vyvozovat obsah knihy z názvu, z obrázků, přemýšlet, jak bude příběh pokračovat a jaký smysl vlastně příběh má. Pomocí dalších pomocných aktivit děti zapojují do čtení všechny své smysly, jemnou i hrubou motoriku a čtení se tak pro ně stává zážitkem. Děti se učí soustředit na text, porozumět mu a vyvozovat z něj různé závěry, které jim později pomohou při samostatném čtení k porozumění.

Lektorky využívají různé, i cizojazyčné, knihy a pomůcky a rozvíjí tak dětskou tvořivost a vztah ke knížkám.

V poslední době lektorky organizují „kniháلكovská“ setkání též pro děti se sluchovým postižením vedená v českém znakovém jazyce.⁵³

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že lektorkám se daří vést program pro děti zábavnou a zajímavou formou a většina dětí dokáže, díky častému střídání aktivit, udržet pozornost a čtení si plnohodnotně užít.

4.2.3 Dílny čtení

O dílnách čtení jsem se již ve své práci několikrát zmínila. Ráda bych je ale uvedla i na tomto místě, protože patří, dle mého názoru, mezi nejzajímavější aktivity, které mohou dopomoci žákům základních a středních škol k samostatnému čtenářství. Dílny čtení patří mezi mnou výše zmiňované metody rozvíjení čtenářských dovedností ve školách (kapitola 1.3), nedá se tedy říci, že by se jednalo o nějaký samostatný projekt. Jde spíše o doporučovanou aktivitu, kterou může pedagog do svých hodin českého jazyka zahrnout a položit tak základy pro pozitivní vztah ke čtení u každého svého žáka. Samozřejmě nemusím zdůrazňovat, že z velké části záleží na práci učitele, zda se mu vytyčených cílů podaří dosáhnout.

Dílny čtení jsou pravidelné, minimálně jednou týdně zařazené místo výuky českého jazyka, hodiny věnované samostatnému čtení žáků a následné práci s přečteným. *„Žák si po stanovený čas tiše čte; zapisuje si svoje vlastní osobní reakce na četbu do podvojného deníku (třídílného zápisníku) nebo jinou formou; sdílí se spolužáky dojmy z četby;*

⁵³ Obě lektorky jsou absolventky oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK, s nímž také příležitostně spolupracují

konzultuje s učitelem; informuje různými formami o přečtené knize spolužáky.“ (Košťálová et al., 2010, s. 20) Myšlenkový základ dílen čtení vychází z konceptu v kapitole 1.3 zmiňovaného programu kritického myšlení, ale obsahově záleží do velké míry na pedagogovi, jakým způsobem hodinu povede.

Dle mého názoru může být zařazení dílny čtení do běžné výuky přínosem jak pro žáky-čtenáře, tak pro žáky, kteří běžně knihy nečtou. Je pravdou, že u žáků, kteří čtení odmítají, případně k němu mají přímo negativní vztah, ať už z jakéhokoliv důvodu, mohou být začátky těžké. Ovšem Šlapal ve výše uvedené publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého* (Košťálová et al., 2010, s. 41) uvádí i některé názory svých žáků, které jasně dokazují, že si žáci postupně ke čtení nalézají vztah a pokud je čtení hned nezačne bavit, alespoň v něm začnou vidět jistý přínos, ať pro svou slovní zásobu nebo schopnost vyjadřování.

5 Projekty zaměřené na děti se sluchovým postižením

Některé z projektů a činností uvedených ve čtvrté kapitole by se s určitými změnami nebo drobnými úpravami daly jistě aplikovat i pro motivaci ke čtení a čtenářství dětí se sluchovým postižením (a někdy se tak děje). Některé, například program „*Knihálkova*“ (kapitola 4.2.2), jsou ve svých alternacích pro děti se sluchovým postižením určeny přímo, u některých („*LiStOVáNí*“ nebo besedy v knihovnách) by byla nutná přítomnost tlumočníka, případně nějaké další změny, jako je častější střídání aktivit nebo větší míra vizualizace (například používání zvětšených ilustrací, doprovodných obrázků apod.), u jiných by úprava záležela na pedagogovi případně rodičích.

V této kapitole se zaměřím na projekty a aktivizační činnosti, které vznikly přímo se záměrem podporovat ve čtenářství a čtenářské gramotnosti děti se sluchovým postižením.

Problematicke aktivizačních projektů na podporu čtenářství u dětí se sluchovým postižením se věnuje například Ptáčková (2013, s. 53–55) ve své publikaci. Jmenuje zde některé projekty, například projekt „*Společné čtení v Městské knihovně*“, na kterém spolupracuje Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova se smíchovskou pobočkou Městské knihovny v Praze. Podle aktuálních informací na internetových stránkách školy⁵⁴ tento program pro děti stále pokračuje a je pořádán přibližně jednou měsíčně. Program sestává z předčítání knihy paní knihovnicí a současného tlumočení příběhu do českého znakového jazyka učitelem dětí z mateřské školy. Následně si děti ve spolupráci s pedagogem příběh dramaticky ztvární.

Dalším zmiňovaným projektem byl projekt „*Klubík pro neslyšící děti v knihovně*“, který byl organizován opět v Městské knihovně v Praze na Smíchově. Program byl určen pro děti se sluchovým postižením a jejich rodiče, kteří se zde jednou měsíčně scházeli, a pro které byl připraven zajímavý program.

Ráda bych některé vybrané projekty a motivační činnosti představila podrobněji. Soustředím se nejprve na projekty související se dvěma pražskými organizacemi, poté se krátce zastavím u aktivit moravských/ brněnských. V rámci České republiky existují další projekty zaměřené na čtenáře se sluchovým postižením, které jsou organizovány školami nebo organizacemi zaměřujícími se na osoby se sluchovým postižením. I zde jsem se ale (i

⁵⁴ Zdroj <http://www.skolaholeckova.cz/>

vzhledem k cílové skupině mého vlastního projektu) v první řadě zaměřila na instituce pražské.

5.1 Projekty a činnosti realizované Ulicentrem⁵⁵

Ulicentrum (do roku 2012 Jazykové centrum Ulita) vzniklo v roce 2008 při SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené ve Výmolově ulici v Praze-Radlicích. Ulicentrum mezi svými cíli uvádí

- Poskytování celoživotního vzdělávání všem neslyšícím a nedoslýchavým lidem v České republice
- Podpora hodnotové orientace těchto lidí směrem ke vzdělání
- Rozvoj a šíření moderních metod výuky jazyků na školách pro sluchově postižené žáky
- Zajištění volnočasových aktivit pro neslyšící, nedoslýchavé i slyšící

Ulicentrum nabízí širokou škálu služeb od výuky cizích jazyků, přes výuku Českého znakového jazyka pro pedagogy, kurz první pomoci pro neslyšící, až po služby knihovny Ulita. V roce 2008 realizovalo Ulicentrum projekt OPPA⁵⁶ s názvem „*Brána k jazykům*“. V rámci tohoto projektu vznikla například již zmiňovaná knihovna Ulita, byly organizovány workshopy a kurzy, vzniklo také několik vzdělávacích DVD a publikací.

Knihovna Ulita není přístupná pouze žákům, studentům a pedagogům SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené ve Výmolově ulici, ale též zájemcům z řad široké veřejnosti. Nabízí k zapůjčení široké spektrum publikací, časopisů, učebnic i společenských her. Ráda bych zde zmínila některé projekty, do kterých se knihovna Ulita zapojuje.

Jedná se primárně o již několikrát zmíněný projekt „*Noc s Andersenem*“, který byl knihovnou upraven dle vlastních potřeb. V počátcích byl projekt pořádán ve spolupráci s dalšími organizacemi.⁵⁷ V posledních letech byl noční program z organizačních důvodů narazen programem v odpoledních hodinách, též název se mění dle aktuální potřeby organizátorů (v roce 2014 „*Andersenovské jarní odpoledne*“, o rok později „*Odpoledne se Čtyřlístkem*“).⁵⁸ Program začíná společným čtením s dětmi se sluchovým postižením v prostorách knihovny, které je tlumočeno do českého znakového jazyka, a v další fázi

⁵⁵ Zdroj <http://vymolova.cz/#!soucasti-ulicentrum>

⁵⁶ Operační program Praha – adaptabilita, dostupné z <http://www.prahafondy.eu/cz/oppa.html>

⁵⁷ Například na své první společné „*Noci s Andersenem*“ spolupracovala knihovna Ulita s níže uvedeným Informačním centrem rodičů a přátel sluchově postižených, z. s.

⁵⁸ Vycházím z vlastních informací vzhledem k působení jako dobrovolník na těchto akcích.

programu je pro děti připraveno interaktivní odpoledne plné her a soutěží tematicky propojených s obsahem čteného příběhu. Děti jsou vedeny k tomu, aby pracovaly s příběhem, prožily si osobně některé jeho části a hlouběji o něm přemýšlely. Odpoledne pro děti je často realizováno za pomoci dobrovolníků z řad studentů oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK.

Knihovna Ulita se zapojuje i do některých dalších celorepublikových projektů, jako jsou „Záložka do knihy spojuje školy“, „Březen - měsíc čtenářů“ nebo „Knížka pro prvňáčka“. Mezi vlastní aktivity knihovny Ulita patří pořádání zážitkových workshopů (v rámci projektu OPPA byly realizovány například workshopy „Společné čtení s tlumočením“, „Tlumočník očima neslyšícího dítěte“, „Řekni drogám ne“, „Ulitobingo“, „Média a my“ a další), dále přednášek a seminářů pro pedagogy.

Ulicentrum se také zabývá například výrobou multimediálních učebnic s překladem do českého znakového jazyka. Z tematicky zaměřených zmíním alespoň projekt „Čtení nás baví“, v jehož rámci byla vytvořena multimediální učební pomůcka pro výuku literatury, ve které jsou žákům představeny nejběžnější literární žánry spolu s textovými ukázkami. Všechny texty jsou také přeloženy do českého znakového jazyka.

V letech 2013–2015 byl Ulicentrem realizován projekt „Vzhůru ke vzdělání“ jehož součástí bylo kromě kurzů pro pedagogy i vedení zájmových kroužků pro žáky základní školy Výmolova. Vzhledem k zaměření této práce zmíním například kroužek „Společné čtení s tlumočením“, který byl koncipován jako odpolední kroužek pro různorodé skupinky zájemců ze základní školy. Šlo o hlasité čtení vybrané části některé čtenářsky zajímavé knihy, která je běžně v knihovně dostupná k zapůjčení. Čtený příběh byl současně tlumočen do českého znakového jazyka a doplňován promítanými obrázky a ilustracemi. Při následné práci s příběhem byl kladen důraz na zkušenost dětí, diskuse i navazující aktivity měly podnítit děti k dalšímu seznamování se s literaturou.⁵⁹

5.2 Projekty a činnosti realizované Informačním centrem rodičů a přátel sluchově postižených, z. s.⁶⁰

Informační centrum (dále IC) rodičů a přátel sluchově postižených, z. s. „vzniklo“, společně s Centrem pro dětský sluch Tamtam o. p. s., po transformaci Federace rodičů a přátel sluchově postižených o. s. v roce 2013.

⁵⁹ Zdroj http://www.vymolova.cz/#!ulita-projekty-vzhuru_ke_vzdelani-krouzky

⁶⁰ Zdroj <http://www.infocentrum-sluch.cz/cs-CZ/uvod.html>

IC vzniklo s účelem pomáhat rodinám dětí se sluchovým postižením, zvyšovat informovanost rodičů o potřebách dětí a také zajistit prostředí, kde by se rodiče těchto dětí mohli setkávat. Mimo různé sdružovací aktivity, zahraniční působení a prodej knih s tematikou sluchového postižení IC funguje také jako vydavatel těchto publikací a zároveň provozovatel knihovny s největším fondem publikací, časopisů, učebnic a videokazet o sluchovém postižení v České republice.

Nejprve bych se ráda zmínila o **knihovně se specializovaným fondem**, která je jediná svého druhu a rozsahu v České republice. Kromě odborných publikací a časopisů o znakových jazycích, kultuře Neslyšících nebo výchovně-vzdělávacích publikací zde najdeme i knihy z oblasti beletrie, ve kterých je hlavním hrdinou příběhu osoba se sluchovým postižením, případně knihy, jež napsali autoři se sluchovým postižením.

Myslím si, že knihy s touto tematikou, případně od samotných autorů se sluchovým postižením, mohou být pro dítě (i dospělého) se sluchovým postižením samy o sobě zajímavé a motivující ke snaze je přečíst. Pro dítě se sluchovým postižením takováto kniha může vyvolat pocit sounáležitosti s autorem či hlavním hrdinou, což může být výborný podnět na cestě k přečtení knihy, ale také důležitý krok pro sebeuvědomění dítěte a jeho pocit sounáležitosti s komunitou Neslyšících.

Další neméně podstatnou aktivitou Informačního centra je, již zmíněné, vydávání a prodej knih s tématem sluchového postižení. Nejedná se pouze o informační a výukové materiály pro rodiče dětí se sluchovým postižením, ale i o publikace o slavných osobnostech se sluchovým postižením (například publikace *Tiché rozhovory* a *Tiché rozhovory II.*).⁶¹

Knihovna Informačního centra se také účastní celostátního, již několikrát zmiňovaného, projektu „*Noc s Andersenem*“, který již od roku 2007⁶² pořádá pro děti se sluchovým postižením a jejich slyšící sourozence a přátele. Vždy se jedná o tematicky zaměřené odpoledne, s následným přespáním v knihovně, plné her, překvapení a soutěží připravených pro všechny děti, jako je tomu i v ostatních knihovnách a organizacích, které se do projektu zapojují. Samozřejmostí je zde tlumočení do českého znakového jazyka.

⁶¹ *Tiché rozhovory: nahlédněte do pestrého světa lidí se sluchovým postižením*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2012.

Tiché rozhovory II.: nahlédněte do pestrého světa lidí se sluchovým postižením. Praha: Centrum pro dětský sluch Tamtam, 2015.

⁶² První pořádání „*Noci s Andersenem*“ v knihovně IC poutavě popsala spisovatelka Ivona Březinová, které se události účastnila. (dostupné z <http://ruce.cz/aktuality/212>).

Zmiňované centrum pro dětský sluch Tamtam o. p. s. v současné době také zajišťuje tlumočení do českého znakového jazyka u mnoha kulturních akcí (jako je například „*Noc muzeí*“ nebo komentované prohlídky muzeí, divadelní představení nebo výstavy).⁶³

5.3 Projekty a činnost studentů a absolventů oboru Výchovná dramatika Neslyšících na JAMU⁶⁴

Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících na Janáčkově akademii múzických umění v Brně vznikl v roce 1992 a je koncipován jako umělecko-pedagogický obor. Studenti jsou zde připravováni na budoucí práci pedagoga výchovné dramatiky na základních školách pro sluchově postižené. V rámci studia studenti (a následně i absolventi oboru) pořádají divadelní představení pro děti se sluchovým postižením i pro děti slyšící. Jedná se většinou o zdramatizovanou pohádku nebo nějaký známý příběh doprovázený vyprávěním v českém znakovém jazyce.

Několikrát jsem výše uváděla své, o poznatky z literatury opřené, přesvědčení, že vyprávění pohádek je jedna z nejdůležitějších činností, které děti vedou k následnému čtenářství a samozřejmě má obrovský vliv na jejich psychický i emocionální vývoj. Dle mého názoru jsou představení, která absolventi oboru Výchovná dramatika Neslyšících pro děti hrají, výborným motivačním činitelem pro děti se sluchovým postižením, které se tak dostanou k zajímavým příběhům i pohádkám pomocí divadla a českého znakového jazyka. Obecně lze říci, že dramatické ztvárnění pohádek spolu s vyprávěním v českém znakovém jazyce může být příhodným motivačním faktorem a pro děti se sluchovým postižením může být potřebným impulsem pro jejich pozdější zájem o samostatné čtení pohádek i příběhů.⁶⁵

5.4 Projekt Tableto⁶⁶

Organizátoři projektu „Tableto“ ho nazývají „*interaktivní edicí, která motivuje nejen neslyšící děti ke čtení*“. „Tableto“ bylo vytvořeno jako kniha a zároveň interaktivní

⁶³ Zdroj <http://www.detskysluch.cz/sluzby/informacni-a-vzdelavaci-sluzby#tab-3>

⁶⁴ Zdroj <http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-vychovne-dramatiky-neslysicich.html>

⁶⁵ Do této kategorie mohou spadat i DVD s pohádkami v českém znakovém jazyce, která distribuuje například již zmíněném Informační centrum pro dětský sluch, z. s.

⁶⁶ Zdroj <http://www.tableto.cz/>

aplikace pro tablety, která má (nejen) dětem se sluchovým postižením⁶⁷ usnadňovat čtení pohádky. „Tableto“ bylo financováno za pomoci nadace „O₂ Think big“, ⁶⁸ která poskytuje podporu a finanční prostředky pro realizaci nových projektů, a bylo dokončeno na jaře roku 2014. Spojuje v sobě obraz, animaci, zvuk, text a video v českém znakovém jazyce. Kniha a aplikace „Tableto“ jsou univerzálně dostupné, mimoto organizátoři projektu „Tableto“ spolupracují se studenty oboru Výchovná dramatika Neslyšících (kapitola 5.3) a za jejich pomoci pořádají veřejná čtení, převážně v moravských knihovnách.

V rámci projektu „Tableto“ jsou dále vedeny workshopy pro pedagogy i rodiče, čtení tlumočená do českého znakového jazyka a vznikají pracovní listy ke knize, které bude možno použít ve škole či knihovně.

Nedlouho po naplnění cílů projektu „Tableto“, opět pomocí financování nadace „O₂ Think big“, začal vznikat projekt „Tableto no. 2“, ⁶⁹ též zaměřený na rozvoj čtenářství u českých dětí se sluchovým postižením. Tentokrát byl přímo realizován studenty oboru Výchovná dramatika pro Neslyšící a měl na programu více dílčích cílů. Kromě vytvoření další interaktivní knihy vznikl též výukový program pro 1. stupeň základních škol pro sluchově postižené s názvem „Na cestě“. V neposlední řadě byl realizován „Kurz komunikace s neslyšícím“ pro veřejnost.

V posledních dvou kapitolách jsem se snažila popsat některé projekty, které by mohly být dobrým motivačním faktorem pro začátek dětského čtenářství obecně i zaměřené na čtenáře se sluchovým postižením. Nepochybuji, že projektů zaměřených na dětské čtenářství existuje v České republice mnohonásobně více, ale mým záměrem bylo primárně popsat největší a nejzajímavější z nich.

Co se týká projektů na podporu čtenářství konkrétně u dětí se sluchovým postižením, je situace poněkud jiná. Dle mého názoru je potřeba do budoucna otázky čtenářství i čtenářské gramotnosti těchto dětí více otevřít, informovat o této problematice širokou veřejnost a podnítit vznik celostátních projektů (podobných jako pro děti slyšící), které by děti se sluchovým postižením podpořily a motivovaly na jejich cestě ke čtenářství. Myslím si, že vhodným impulsem pro vznik takovýchto projektů by mohlo být

⁶⁷ Děti se sluchovým postižením nejsou jedinou cílovou skupinou projektu „Tableto“. Zaměřuje se též například na děti s dyslexií nebo poruchami pozornosti.

⁶⁸ Zdroj <http://www.nadaceo2.cz/>

⁶⁹ <http://old.o2thinkbig.cz/projekty/detail/5897?show=all&tab=milniky>

například nové plošné testování čtenářské gramotnosti u žáků a studentů se sluchovým postižením, vedené například Českou školní inspekcí, které by veřejnosti laické i odborné potvrdilo potřebu se touto problematikou více zabývat.

Poláková (2001, s. 207) uvádí, že jediný plošný výzkum, zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením byl realizován v roce 1997 Českou školní inspekcí, navíc jeho pozitivní výsledky nemohou z několika důvodů vypovídat o skutečné situaci, u žáků se sluchovým postižením panující. Autorka dále popisuje výzkum čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením, který prováděla v rámci své diplomové práce,⁷⁰ a jehož výsledky v mnoha ohledech nekorespondovaly s výsledky výzkumu pocházejícího od České školní inspekce.⁷¹

⁷⁰ POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)*. Diplomová práce. Praha: FF UK, 2000.

⁷¹ Další zajímavý výzkum prováděla například Makovská (2013), která zkoumala, zda čeští žáci se sluchovým postižením rozumí učebním textům.

6 Projekt „Za dobrodružstvím do knihovny“

V rámci praktické části mé bakalářské práce jsem se rozhodla ve školním roce 2015/2016 realizovat projekt v prostorách veřejné knihovny zaměřený na žáky se sluchovým postižením docházející do 2.–5. ročníku základní školy. Mými cíly primárně bylo

- přivést děti se sluchovým postižením do knihovny, kde by se naučily vyhledávat pro sebe zajímavé knihy a časopisy
- seznámit je se všemi službami veřejné knihovny
- ukázat těmto dětem, že knihovny jsou plné čtenářů, a tak jim dopomoci k uvědomění, že čtení je oblíbená či smysluplná činnost
- pokusit se je motivovat k častějším návštěvám knihoven, založení a používání průkazu čtenáře atp.
- pomocí dílčích aktivit přivést tyto děti do pravidelnějšího kontaktu s knihou

Zda a jak se mi tyto cíle podařilo naplnit, jsem zkoumala vlastním pozorováním a sebereflexí programu a pomocí rozhovorů se zúčastněnými dětmi a jejich pedagogy (kapitola 6.2).

Pro své účely jsem zvolila spolupráci s Městskou knihovnou v Praze. Byly mi poskytnuty prostory Oddělení pro děti a mládež Ústřední pobočky Městské knihovny v Praze na Mariánském náměstí. Komunikace s vedením Oddělení pro děti a mládež byla velice příjemná, spolupráce probíhala po celou dobu trvání projektu s ochotou a nadšením.

Spolupráci s touto institucí jsem zvolila z několika důvodů. Předně jsem nechtěla projekt organizovat ve školních knihovnách na některé ze škol pro sluchově postižené (například v knihovně Ulita) ani v knihovně IC ve Stodůlkách, vzhledem k předpokladu, že většina účastníků mého projektu v podobné knihovně někdy byla. Chtěla jsem těmto dětem představit prostory knihovny veřejné, které jsou pro většinu z nich cizím prostředím. Městskou knihovnu v Praze jsem vybrala i vzhledem k projektům zaměřených na čtenářství u dětí i dospělých, které jsou knihovnou realizovány (viz kapitola 4.2.1), předpokládala jsem (vzhledem svému zájmu o takovéto projekty) ochotu při spolupráci ze strany vedení knihovny.

Po domluvení jednotlivých detailů a termínů jsem zpracovala letáčky (viz příloha č. 1) v elektronické i papírové formě, které jsem e-mailem rozeslala i osobně doručila do všech základních škol pro sluchově postižené v Praze a také do organizací, které se svým působením zaměřují (nejen) na děti se sluchovým postižením. Letáčky plnily zároveň

funkci přihlášek do projektu a obsahovaly informované souhlasy, od zákonných zástupců zúčastněných dětí, o účasti v projektu i v rozhovorech s ním souvisejících. Během několika dní jsem byla kontaktována vychovatelkou ze školy A, která přihlásila do projektu celou svou internátní skupinu šesti dětí.

Dále jsem byla kontaktována vedoucí internátu na škole B, kde bylo potřeba dořešit jisté organizační potíže s přihláškami. Současně jsem obdržela i další přihlášku od rodičů chlapce navštěvujícího školu C, se kterými se mi už bohužel nepodařilo navázat další komunikaci prostřednictvím žádného jimi uvedeného kontaktu, bohužel ani na samotný projekt se chlapec nedostavil.

Po uplynutí lhůty na podávání přihlášek byl kontaktním osobám rozeslán e-mail s informacemi o zahájení, místě a čase prvního setkání a předpokládaných termínech dalších setkání.

6.1 Průběh jednotlivých setkání

Setkání v knihovně byla naplánována v rozmezí měsíců říjen–leden v rozestupu přibližně 1x/14 dní ve středu odpoledne. Jednalo se celkem o šest cca 60minutových bloků.

Vzhledem k faktu, že přihlášené děti preferovaly různé způsoby komunikace, považovala jsem, alespoň v začátcích, za nutnou přítomnost tlumočníka do/z českého znakového jazyka. Tlumočení bylo po dobu prvních dvou odpolední realizováno studentkou z oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK v rámci její tlumočnické praxe. Později se ukázalo, že lepším řešením bude služby tlumočníka nevyužívat a místo toho děti rozdělit do dvou skupin dle preferovaného způsobu komunikace. K tomuto došlo při třetím setkání. Při sestavování programu i během samotných setkání se mnou spolupracovala další studentka z oboru Čeština v komunikaci neslyšících.

Program všech setkání byl pro děti koncipován jako „Honba za pokladem“, jehož získání byla věnována celá poslední hodina. Děti v průběhu projektu sbíraly indicie, které jim na poslední hodině pomohly najít „poklad“. Každé jednotlivé setkání bylo ještě nějak tematicky zaměřeno.

Po celou dobu jsem se snažila sestavovat program pro děti příjemným způsobem, často střídat aktivity, nežádat po nich dlouhé sezení nebo koncentraci, zařazovat jejich oblíbené činnosti.

6.1.1 První setkání

Na první setkání byla s vedoucí Oddělení pro děti a mládež domluvena tlumočená, přibližně 20 minutová prohlídka knihovny, během níž se děti dozvěděly podstatné informace o chodu knihovny, úkonech nutných pro registraci nového čtenáře, byla jim popsána oddělení, z nichž se knihovna skládá, jaké služby poskytuje apod.

Bezprostředně po prohlídce knihovny proběhlo seznámení s dětmi a představení obou stran. Děti měly za úkol představit se jménem, případně jmenným znakem, přidat svůj věk a své záliby. (Uvedené záliby dětí jsem později zohledňovala při plánování programu na další setkání.)

V další části hodiny byly děti seznámeny s plánem všech setkání i s konceptem průběžné hry, která celý projekt doprovázela. Jednalo se o úkoly, přibližně na posledních 10 minut nám vymezeného času. Děti po splnění úkolu získaly jako odměnu potřebné slovo, sousloví nebo větu, jejichž složením vznikl návod, který upotřebily na poslední hodině.

V poslední čtvrt hodině se děti rozdělily do skupinek po třech, v nichž měly po celou dobu projektu pracovat, domluvit se na jménu a charakteristickém symbolu pro svou skupinku a vše zapsat a zakreslit na obdržené čtvrtky, které jim v průběhu projektu měly sloužit pro zápis poznámek – například nápověd, které získaly ve hře na koncích hodiny.

Na první setkání dorazila pouze skupina ze školy A, škola B se omluvila.

6.1.2 Druhé setkání

Na druhé setkání se již dostavily děti všechny, bylo jich tedy 12. Stále byl přítomen tlumočník.

Nejprve proběhlo představení dětí ze školy B, podobné tomu z prvního setkání, následně měly děti, které byly poprvé přítomny, převyprávět dětem novým události první hodiny.

Tématem setkání byl komiks. Jednotlivé skupinky obdržely vytisknuté příběhy z dětského časopisu *Čtyřlístek*, tematicky zaměřené dle jejich preferencí, které byly zjištěny při prvním setkání. Titulní strana s názvem a úvodem do děje byla v komiksu ponechána v originální verzi, všechny ostatní texty na dalších stranách byly vymazány. Úkolem bylo pokusit se podle obrázků vymyslet a zapsat pokračování příběhu. V některých případech bylo potřeba dětem pomoci s překladem úvodních textů.

V závěru této aktivity byl dětem dán prostor pro dobrovolné vystoupení a přečtení příběhu, jeho převyprávění v českém znakovém jazyce nebo dramatické ztvárnění. Zájem o vystoupení projevíly čtyři děti, vždy se jednalo o zástupce z jednotlivých skupinek.

Na konci hodiny dostaly skupinky na listech papíru předem připravené indicie, podle kterých měly v knihovně objevit potřebná slova nebo sousloví. Při této aktivitě byla dětem nabídnuta pomoc, pokud nedostatečně rozuměly textu nebo zprvu nepochopily zadaný úkol.

6.1.3 Třetí setkání

Třetí setkání proběhlo, po domluvě s mou pomocnicí, již bez tlumočnicka. Usoudila jsem, že nejlepším možným způsobem práce s dětmi bude rozdělit je do dvou skupinek podle preferovaného způsobu komunikace. Skupinku dětí, které preferovaly mluvený jazyk, vedla má pomocnice, zatímco s dětmi, které upřednostňovaly český znakový jazyk, jsem stejným způsobem pracovala já. Děti se do skupinek rozřadily samy dle svého uvážení. Rozdělením dětí na menší skupinky jsme docílily mimo jiné individuálnější práce, zmizela také nutnost některé informace několikrát opakovat a vysvětlovat, čímž jsme zkrátily poučné a pro děti nezábavné úseky.

Setkání jsem se rozhodla zaměřit na typy chování a aktivit, které se hodí/ nehodí do prostor knihovny popřípadě vhodné/ nevhodné způsoby zacházení s knihami. Nejprve se všechny děti dohromady pokusily některé příklady vymyslet, poté pro ně bylo připraveno „pexeso“ s obrázky, na nichž byly další příklady znázorněny. Děti měly za úkol určit, zda činnost na obrázku ztvárněná patří mezi činnosti vhodné nebo nikoli.

V další části hodiny děti vymýšlely další možné příklady a výtvarně je znázorňovaly. (viz příloha 3) Nakonec proběhla hra o nápovědy k závěrečné hře.

6.1.4 Čtvrté setkání

Čtvrté setkání bylo zaměřené na práci s knihou *Kamil neumí létat*.⁷² Nejprve byl dětem přečten nebo v českém znakovém jazyce převyprávěn příběh, ke kterému se později vztahovaly různé aktivity a úkoly. V průběhu vyprávění byly dětem kladeny doplňující

⁷²BERNE, J. *Kamil neumí létat*. Praha: Albatros, 2011.

Jedná se o dětskou, bohatě ilustrovanou knihu o špačkovi, který si zamiloval četbu tak, že se zapomněl včas naučit létat. V příběhu je zmíněno, o jakých tématech se Kamil z knih dozvídal (o tornádech, proč vzniká duha, o jeskynních lidech, jak z housenky vznikne motýl, proč fouká vítr, o dinosaurech atp.) i jak tyto informace nakonec byly užitečné jemu i ostatním špačkům.

otázky, například „*Co dělají ptáčci v zimě?*“, „*Čím se ptáčci živí?*“ apod., následně byly odpovědi porovnány s informacemi v textu.

Po přečtení/ převyprávění příběhu dostaly děti za úkol vyhledat v knihovně některé publikace týkající se námi vybraných témat, která byla v knize zmíněna, a následně knihu představit ostatním dětem.

V závěru programu byl čas věnován čas na úkoly s indiciemi k průběžné hře.

6.1.5 Páté setkání

Při pátém setkání se děti pokusily stát se spisovatelem. První část hodiny byla spíše teoretická, zaměřená na vysvětlení, kdo to spisovatel je, jaké jsou aspekty jeho práce a s kým spolupracuje. V další části hodiny děti měly vyzkoušet činnosti, které vedou ke vzniku nové knihy. Mohly si vybrat, zda budou pracovat ve skupinkách, nebo jednotlivě a na jaké téma své dílo zaměří. Ovšem kniha musela mít všechny předem dané znaky. Bylo třeba vymyslet téma a název knihy a na titulní stranu uvést jméno autora a ilustrátora. Děti pracovaly ve velké míře samostatně, pouze v případě, když potřebovaly oporu nebo pomoc s vyjádřením v českém jazyce, mohly se obrátit na nás. Většina dětí volila formu obrázkového komiksu s tematikou jim blízkou, například válečnou, romantickou, některé děti vytvářely knihy o zvířatech nebo inspirované hrdiny kreslených seriálů, jako jsou *Tom a Jerry*. Na konci hodiny byl opět dán prostor pro vystoupení dobrovolníků. Po vystoupení následovala hra o nápovědy.

6.1.6 Poslední setkání

Poslední hodina byla celá věnována „Honbě za pokladem“. Připravily jsme soutěže a kvízy rozmístěné po knihovně, které měly otestovat, mimo jiné, co si děti z celého programu odnesly, jaké informace si pamatují apod. Mezi soutěžní úkoly patřilo například odpovědět na otázky ke knize *Kamil neumí létat*, správné zařazení obrázků znázorňujících, co se v knihovně smí a nesmí dělat, hádání názvů pohádek podle ilustrací, luštění zašifrovaného vzkazu atp.

Po splnění každého úkolu děti obdržely další nápovědu, když všechny výsledné nápovědy spojily s těmi, které získávaly na konci jednotlivých lekcí, dostaly návod, jak dojít k pokladu. Návod je dovedl ke knihovníkovi, který měl poslední indicii, a děti ho musely o papírek s indicií poprosit. Indicie na papírku je dovedla zpátky na místo startu, kde pro ně byly připravené diplomy a medaile za účast v projektu.

6.2 Rozhovory

V rozhovorech s dětmi jsem se snažila zmapovat jejich čtenářskou situaci, ať už se jedná o jejich vlastní vztah ke knize, motivovanost ke čtenářství ze strany rodiny nebo preferenci různých žánrů a typů příběhů. Rozhovory jsem též využila jako podporu i reflexi celého projektu a zjišťovala jsem oblíbené aktivity a názory dětí na jeho průběh.

K rozhovorům s dětmi jsem po uvážení přidala ještě rozhovory s jejich pedagogy – internátními vychovateli z obou škol a učitelkou dětí ze školy B. V rozhovorech s vychovateli jsem se zaměřovala primárně na oblast volného času dětí a názory samotných vychovatelů na potřebu motivovat tyto děti ke čtenářství. V rozhovoru s učitelkou jsem se snažila zaměřit na oblast výuky českého jazyka u dětí se sluchovým postižením.

6.2.1 Průběh rozhovorů⁷³

Rozhovory s dětmi probíhaly v prostorách internátu, tedy ve známém prostředí. Probíhaly vždy pouze s jedním dítětem odděleně od ostatních a též bez přítomnosti další dospělé osoby, jednak z důvodu možného ovlivnění dětské odpovědi přítomností vychovatele a také vzhledem k tomu, že rozhovory probíhaly v pozdějších odpoledních hodinách, kdy byl na internátu přítomen pouze jeden vychovatel dohlížející na jednu internátní skupinu, který se tedy musel věnovat ostatním dětem. V prvních i druhých rozhovorech jsem se přizpůsobovala konkrétnímu dítěti a jeho preferovanému způsobu komunikace. Rozhovory byly zaznamenány na videozáznam.

Jeden rozhovor s vychovatelem probíhal v mluvené češtině osobně na internátu a byl nahrán jako audio záznam. Druhý rozhovor byl veden v českém znakovém jazyce pomocí zasílaných videonahrávek. Podobným způsobem probíhal i rozhovor s učitelkou dětí.

První rozhovory s dětmi jsem situovala do doby, kdy už jsem měla u dětí alespoň trochu vybudovanou důvěru, aby se nebály nebo nestyděly odpovídat na mé otázky. Zároveň bylo vhodné, aby děti ještě nebyly moc ovlivněny průběhem projektu. Proto byly rozhovory domluveny na týden mezi druhým a třetím setkáním.

Asi tři týdny po skončení projektu jsem realizovala druhé rozhovory s dětmi (i rozhovory s jejich pedagogy.) V rozhovorech jsem zjišťovala hlavně, jaký význam pro děti

⁷³ Při sestavování a plánování rozhovorů a dále při vlastním pozorování dětí jsem se opírala o poznatky, týkající se kvalitativního a kvantitativního výzkumu, o kterých mluví Gavora (2000, s.111–114 a 148–162)

projekt měl, zda je program bavil, či zda by se rády zúčastnily podobných akcí opakovaně, zda naše setkání nějakým způsobem ovlivnila jejich vztah ke knize, případně zda si zařídily čtenářský průkaz do knihovny.

Rozhovory s pedagogy probíhaly až po ukončení projektu.

6.2.2 Analýza rozhovorů

Vzhledem k tomu, že odpovědi u dětí byly v rámci skupin často velice podobné, ale odpovědi skupin mezi sebou se často velice lišily,⁷⁴ budu uvádět vždy nejprve odpovědi dětí ze školy A a poté ze školy B.

6.2.2.1 První rozhovory

V úvodních rozhovorech byly dětem kladeny otázky zejména zjišťující jejich záliby, čtenářskou situaci jejich i rodičů, a tím i přítomnost vzoru pro čtenářské chování a v neposlední řadě dostupnost knih v prostředí, kde se děti běžně pohybují.

6.2.2.1.1 Zájmy dětí

První otázky směřovaly na zájmy jednotlivých dětí. Zajímalo mě také, zda a případně kolikrát se mezi výčtem jednotlivých oblíbených aktivit objeví čtení.

Na škole A byly uváděny odpovědi velice heterogenního charakteru. Jednalo se zde hlavně o oblíbené sportovní aktivity (fotbal, šachy, judo), aktivity uměleckého zaměření (primárně se jednalo o malování), zájmy o zvířata (polovina dětí uvedla, že vlastní nějaké domácí zvíře), většina dětí uváděla jako další oblíbenou aktivitu sledování televize, DVD, či používání tabletu. Zajímavé bylo, že většina dětí uváděla (v různém pořadí mezi ostatními zálibami) prohlížení knih a časopisů, případně přímo četbu.

Na škole B byly uváděné odpovědi v rámci skupiny do jisté míry vyrovnané. Děti jako záliby uváděly sport (většinou fotbal nebo volejbal), sledování filmů (ať na DVD, tabletu nebo jinde), v jednom případě zaznělo mezi oblíbenými činnostmi vaření. Četba nebo prohlížení knih jako záliba nezazněla ani v jednom případě.

⁷⁴ Tuto skutečnost je možné vysvětlit i jiným vzdělávacím programem na jednotlivých školách a také velikostí sluchového postižení u dětí a jejich preferencí komunikačního systému. V přílohách na CD je možné si povšimnout, že děti ze školy A preferovaly spíše mluvenou komunikaci, zatímco děti ze školy B preferovaly komunikaci pomocí českého znakového jazyka.

6.2.2.1.2 Čtenářská situace u dětí a v jejich rodinách

V této práci jsem několikrát zdůrazňovala důležitost přítomnosti čtenářského vzoru v rodinách dětí se sluchovým postižením. Z tohoto důvodu jsem na čtenářskou situaci v rodině zaměřila některé ze svých otázek.

Opět zde došlo k jistému nepoměru mezi odpověďmi dětí z jednotlivých škol. Děti ze školy A většinou odpovídaly, že knih mají doma větší množství, mají své oblíbené (převažoval zájem o tematiku dinosaurů, zvířat, pirátů a komiksové příběhy o *Čtyřlístku*), polovina dětí také uváděla, že s nimi rodiče občas čtou (většina ale dodávala, že rodiče nemají mnoho času), dva chlapci si raději čtou sami. Co se týká zájmu rodičů o knihy, polovina dětí uváděla, že alespoň jeden z rodičů se zájmem čte (ve všech případech se jednalo o matku), dvě děti odpověděly, že nadšení čtenáři jsou oba rodiče. Jedna dívka popsala specifickou situaci, kdy se v rodině čtou knihy pouze náboženského charakteru.

Na druhou stranu v případě dětí ze školy B jsem většinou dostávala negativní odpovědi. Většina dětí uvedla, že knihy buď nečte, případně je ani doma nevlastní, jedno z dětí má rádo komiksové vyprávění o *Čtyřlístku*.⁷⁵ Naprostá většina dětí na otázku, zda rodiče čtou, odpověděla nevím nebo ne.

6.2.2.1.3 Dostupnost knih dětem

V poslední části úvodních rozhovorů jsem zjišťovala, zda a jaký přístup ke knihám děti mají.

Na škole A se opět informace získané od dětí různily. Děti často odpovídaly, že ve veřejné knihovně alespoň jednou byly. U několika dětí je v domácnosti přítomna velká knihovna. Většina dětí nevyužívá knihovnu ve škole,⁷⁶ ale na internátu mají malou knihovničku,⁷⁷ ze které si knihy často půjčují.

Děti ze školy B všechny odpověděly téměř totožně, a sice že s rodiči nikdy nebyly v knihovně. Na druhou stranu většina dětí, kromě chlapce z 1. třídy, odpověděla, že s vychovatelem z internátu občas dochází do školní knihovny a knihy si mohou půjčit tam. Tato informace byla potvrzena při rozhovoru s vychovatelem.

⁷⁵ Z vlastního pozorování mohu říct, že příběhy o *Čtyřlístku* mají rády všechny děti, které se projektu zúčastnily. Je pravděpodobné, že si při rozhovoru nevzpomněly.

⁷⁶ Jeden chlapec v rozhovoru zmínil, že knihovna ve škole je určena až pro žáky druhého stupně. Tuto informaci jsem nedokázala ověřit, vychovatelka o tom nebyla informována.

⁷⁷ Z vlastního pozorování mohu říci, že knihovna obsahuje přibližně stovku titulů.

6.2.2.2 Druhé rozhovory

Ve druhých rozhovorech jsem se zaměřila na dětské preference žánrů příběhů a na dojmy dětí z celého projektu. Opět jsem zařadila i otázky zjišťující záliby dětí, jednak pro kontrolu a také proto, aby měly děti možnost více se rozpovídat. Uváděné zájmy se od prvních rozhovorů nelišily, v několika případech pouze některé přibýly.

6.2.2.2.1 Dětské preference příběhů

Vycházela jsem z uvedených informací, že zájem dětí o příběhy, vyprávění a pohádky může vést k pozdějšímu zájmu o čtení knih. Z toho důvodu jsem (mimo jiné) zjišťovala, jaké příběhy jsou pro děti čtenářsky zajímavé.

Děti ze školy A většinou uváděly příběhy, které jsou obecně oblíbené u všech čtenářů této věkové kategorie. Patřily sem u dívek obecně příběhy o zvířatech, případně komiksy o *Čtyřlístku* nebo s dívčí tematikou.⁷⁸ U chlapců převažovaly dobrodružné příběhy, vojenská a válečná tematika a sport. Většina dětí uváděla příběhy v knižní nebo komiksové formě, jeden chlapec do výčtu zahrnul i akční filmy spojené se společností *Marvel*.⁷⁹

Co se týká skupiny dětí ze školy B, myslím, že příběhové preference byly obdobné jako u dětí ze školy A, ale děti ve valné většině uváděly příběhy zfilmované, které mohou sledovat na DVD, počítačích nebo tabletu. Z čtenářsky zajímavých byl zmiňován pouze časopis *Čtyřlístek*.

Na otázku, jakou knihu by děti napsaly, pokud by se samy měly stát spisovateli, odpovídaly všechny často v souvislosti se svými dříve zmíněnými příběhovými preferencemi. Opakovala se myšlenka napsání nového příběhu se známými pohádkovými postavami. Některé děti buď nevěděly, co odpovědět, případně by se musely zamyslet. Také se opakovala touha knihu hojně ilustrovat.

6.2.2.2.2 Reflexe dětí na projekt

V poslední fázi jsem zjišťovala, jak na děti projekt zapůsobil, co si z něj odnesly, zda a které činnosti je bavily, co by změnily a zda je program zaujal do takové míry, že by rády absolvovaly ještě nějaký další, podobný nebo jiný. V tomto případě nebude nutné

⁷⁸ Například zmíněn komiks *Zvonilka a ledové království*

⁷⁹ *Marvel* je společnost vydávající komiksy o akčních hrdinech pro děti i dospělé. Patří sem například postavy jako je IronMan, Hulk, Spiderman, Thor, Capitan America a další. Dle původních komiksových předloh bylo natočeno několik akčních filmů.

odpovědi dětí rozdělovat do skupin dle navštěvovaných škol, vzhledem k tomu, že odpovídaly ve většině případů velmi obdobně.

Jako velmi pozitivní vidím informaci, že pouze jedna dívka odpověděla, že se jí program nelíbil do takové míry, aby v něm pokračovala nebo docházela na podobný.⁸⁰ Všechny ostatní děti odpovídaly, že se jim program líbil a s výjimkou jednoho chlapce, který uvedl, že by si příště raději pouze četl o samotě, by všechny děti v programu rády pokračovaly nebo docházely na obdobný.

Jako nejoblíbenější aktivity z průběhu projektu děti popisovaly hry, soutěže, prohlížení knih a časopisů, malování a vyrábění vlastních knih a následné zdramatizování. Oceňovaly též úvodní přednášku a prohlídku knihovny a lekci na téma jaké chování se hodí a nehodí do knihovny (viz kapitola 6.1.3). Jako další uváděly děti potěšení z obdržení závěrečných medailí a diplomů.

Mezi změny, které děti navrhovaly, patřila přání častějšího zařazení her, soutěží, malování a více prostoru pro samostatné čtení a prohlížení knih. Bylo zde jedno přání číst si o samotě a nemuset se zapojovat do všech aktivit pro děti připravených.

Mezi úspěchy lze zařadit fakt, že tři děti ze školy A si během projektu zařídily průkaz čtenáře, jeden chlapec ho dokonce již využil a v knihovně si půjčil knihu, ostatní dvě děti zatím průkaz nepoužily, ale obě uvedly, že se těší až tomu tak bude.

Zajímala jsem se také, zda děti po skončení projektu vyprávěly rodičům o jeho průběhu. Přibližně polovina dětí (6 z 11 dotázaných) uvedla, že se s rodiči o programu bavila, většinou byly zmíněny konkrétní situace, které děti zaujaly (předávání diplomů, soutěže, hry apod.), dle názorů dětí se jejich vyprávění většinou setkala s příznivým ohlasem rodičů. Ostatní děti rodičům o projektu nevyprávěly, většinou však nebyly schopny udat důvod.

6.2.2.3 Rozhovory s vychovateli

V rozhovorech s vychovateli jsem se zaměřila hlavně na to, jak škola a samotní vychovatelé motivují děti k samostatnému čtenářství, zda podle nich představoval projekt

⁸⁰ Považuji za vhodné uvést informaci, že dívka, která by se víckrát programu nezúčastnila, přišla se svou skupinou až na poslední dvě setkání, nebyla tak dostatečně uvedená do situace a bylo potřeba se jí více věnovat a situaci vysvětlovat.

nějaký přínos pro děti, co děti nejvíce zaujalo, zda s dětmi navštěvují i jiné akce podobně zaměřené či zda a jak často děti navštěvují knihovnu ve škole.

Odpovědi vychovatelů se na mnoho základních otázek shodovaly, zatímco některé odpovědi korespondovaly s povahou školního vzdělávacího programu na dané škole nebo jinou specifickou situací atp. Proto budu některé odpovědi analyzovat společně a některé uvádět zvlášť.

Oba dotazovaní vychovatelé se shodovali v otázce potřeby motivovat děti se sluchovým postižením ke čtenářství. Dle jejich informací škola A neorganizuje žádné samostatné projekty na motivaci zaměřené, a internátní skupina se ani jiných podobných projektů nikdy nezúčastnila. Oproti tomu na škole B jsou pravidelně organizovány odpolední schůzky pro děti zaměřené na čtení pohádek a příběhů s následným interaktivním programem. Internátní skupina ze školy B také pravidelně navštěvuje školní knihovnu, kde si děti knihy prohlíží, nebo i půjčují s sebou na internát (všechny mají založené vlastní průkazky). Oba vychovatelé uvedli, že děti si knihy půjčené ve školní nebo internátní knihovně rády prohlíží a čtou před spaním.

Vychovatelka ze školy A zastává názor, že by nebyl problém se s dětmi zúčastnit jiných akcí, například i akcí určených pro slyšící děti, vzhledem k tomu, že na jejich škole již několik let organizují sportovní soutěže pro okolní školy a ze zkušenosti ví, že komunikace je zvládnutelná. Oproti tomu druhý vychovatel říká, že by byla potřeba na podobné akce zajistit přítomnost tlumočníka, případně akci vhodně upravit, aby představovala pro jeho děti alespoň nějaký přínos.

Názory obou vychovatelů se drobně liší v otázce, zda jim projekt připadal pro děti přínosný. Zatímco vychovatelka ze školy A je toho názoru, že projekt děti bavil, těšily se na něj, byl pro ně příjemnou změnou a příhodně stráveným časem namísto například procházky, vychovatel ze školy B přímo uvedl, že program byl pro děti rozhodně přínosný a bylo by vhodné, kdyby se podobných akcí účastnily častěji. Vzhledem k tomu, že jeho děti komunikují výhradně v českém znakovém jazyce a bylo by vhodné, aby si ke knihám vytvořily kladný vztah, zdál se mu být program pro děti zábavnou a příjemnou formou, jak se s knihou opakovaně setkat. Navíc se nejednalo jen o prohlížení knih, na které jsou zvyklé, ale byly „nuceny“ s knihou i pracovat. Dle jeho názoru by děti se sluchovým postižením potřebovaly primárně zdokonalovat svou slovní zásobu, což v průběhu programu probíhalo pro děti příjemným způsobem.

6.2.2.4 Rozhovor s učitelkou dětí ze školy B

Při dodatečném rozhovoru s paní učitelkou ze základní školy B jsem se soustředila primárně na její zkušenosti s výukou českého jazyka u dětí se sluchovým postižením, její vlastní zkušenosti ze života (vzhledem k faktu, že sama má sluchové postižení) a metody, které při své výuce využívá. Zajímala jsem se také o to, zda rodiče jejích žáků se svými dětmi čtou, zda mají děti za úkol číst nějakou povinnou četbu, případně jak dětem zprostředkovávají příběhy.

Z rozhovoru jsem se dozvěděla některé zajímavé informace, například, že učitelka až ve 2. ročníku zjistila,⁸¹ že její žáci neznají základní pohádky, a následkem toho nemají potřebnou slovní zásobu v českém jazyce ani znakovou zásobu v českém znakovém jazyce (například uvádí, že při čtení narážela s dětmi na pojmy, které jim nedokázala vysvětlit – pojmy jako například „šípek“, „Popelka“ nebo „Tři prasátka“, děti neměly s příběhy dostatečnou zkušenost). Proto bylo nutné nejprve všechny děti se základními pohádkami seznámit (využila k tomu prostor v předmětu Hudebně dramatická výchova, kde jim většinu známých pohádek převyprávěla v českém znakovém jazyce). Jakmile děti získaly potřebnou zkušenost s pohádkovými příběhy a obohatily si slovní zásobu, bylo pro ně již jednodušší pochopit obsah přečteného.⁸²

Učitelka také vyprávěla vlastní zkušenost, kdy se synem četla příběh *Harryho Pottera*. Zprvu se obávala, zda nebude docházet k neporozumění textu, ale vzhledem k tomu, že příběh četli až ve chvíli, kdy se syn vrátil z letního tábora, který byl tematicky do prostředí příběhu *Harryho Pottera* situován, měl už syn dostatečnou zkušenost s obsahem vyprávění a nebylo pro něj tedy pochopení přečteného velkým problémem.

Velkým problémem dle pedagožky zůstává fakt, že rodiče s dětmi často vůbec nečtou, případně se jim dostatečně nevěnují. Často dochází k tomu, že zadaný domácí úkol nesplní nebo splní jen částečně. Děti si vedou vlastní slovníčky, do nichž si mají zapisovat nová slova a zaznamenávat jejich význam. To je jedním z úkolů, kterému by se měli rodiče s dětmi věnovat, ale bohužel se stává, že například po uplynutí celých letních prázdnin dětem ve slovníčku přibude jedno slovo.

⁸¹ Mnou dotazovaná paní učitelka začala třídu učit až ve 2. ročníku, v 1. ročníku zde působila jako asistentka pedagoga.

⁸² Tato zkušenost odpovídá mnou uváděné informaci, že dítě potřebuje být na četbu předpřipraveno, znát kontext a mít dostatečnou zkušenost. Těž, v souhlasu s mým názorem, opakuje potřebu přítomnosti vyprávění a pohádek v dětském věku.

Pedagožka dále uvádí, že děti mají ve velké oblibě sledování příběhů v českém znakovém jazyce, které jim ona sama vypráví. Často se jim snaží převyprávět známé pohádky a další příběhy.

6.3 Shrnutí rozhovorů

Během přípravy projektu jsem se inspirovala u existujících projektů (popsaných v kapitolách 4 a 5), a snažila jsem se reagovat na informace z odborných publikací, které popisují motivační faktory důležité pro vznik samostatného čtenářství. Též jsem se na ně zaměřila při svých rozhovorech, abych potřebu působení těchto faktorů na děti se sluchovým postižením mohla potvrdit, případně vyvrátit.

V práci je zmínka o rozšiřující se působnosti audio-vizuálních médií (kapitola 3), které na sebe strhávají pozornost dětí a odklání je tak od četby. Myslím, že u dětí se sluchovým postižením se přítomnost tohoto moderního fenoménu více než potvrdila a ukázalo se, že děti se sluchovým postižením opravdu v poměrně velkém měřítku dávají přednost příběhům zfilmovaným. Dále jsem podle informací uvedených v kapitole 3.2 zjišťovala, zda a jaké je na školách A a B pro děti se sluchovým postižením připraveno čtenářsky podnětné prostředí. Zjistila jsem, že obě internátní skupiny dětí mají přístup do školní nebo internátní knihovny a dle slov vychovatelů ji často využívají. Mimo jiné jsem se pokusila navázat na informaci z kapitoly 3.1, která říká, že rodina a dospělí čtenáři jsou jedním ze základních motivačních faktorů na cestě k dětskému čtenářství. Tato myšlenka se mi potvrdila ve škole A, kde byli rodiče většiny dětí pravidelnými čtenáři, což se pravděpodobně odráží i v zájmu těchto dětí o četbu. Ve škole B děti většinou neměly přehled o tom, zda rodiče čtou či se o četbu zajímají.

Považuji za důležité zdůraznit, že všechny děti, které se mého projektu zúčastnily, pobývají většinu týdne na internátu. Tento fakt mohl ovlivnit můj výzkum hned v několika případech. Vzhledem k tomu, že tyto děti tráví se svou rodinou velmi malou část týdne, jakou víkend bezesporu je, přichází tímto do značné míry o možnost být rodinou ovlivněny a motivovány ke čtenářství. Tento podnět by tedy do jisté míry měl přicházet spíše ze strany vychovatelů na internátu. I přesto je ale rodina považována za primární motivační činitel na cestě k dětskému čtenářství a zohlednila jsem ji ve svém průzkumu i proto, že jsem se chtěla pokusit nahlédnout na čtenářství dětí se sluchovým postižením i z hlediska mimoškolního nebo předškolního. Odpovědi na otázky týkající se čtení pohádek před spaním, docházení do knihovny s rodiči atp. tedy nutně popisovaly pouze malou část

života těchto dětí, případně jejich života před nástupem do školy (mateřské nebo základní) a tedy na internát.

Dalším faktorem, který pravděpodobně z velké části ovlivňuje čtenářskou situaci u dětí se sluchovým postižením, je bezesporu dětmi preferovaný komunikační prostředek. Z rozhovorů vyplývá, že děti, které používají ke komunikaci primárně mluvený jazyk a odezírání (například s oporou v jazyce znakovém), mají i ke čtení bližší vztah než děti, které preferují český znakový jazyk. Děti, které užívají spíše český jazyk, mají ke čtení blíže už jen z toho důvodu, že čtou známá slova, mohou se do jisté míry opřít o předchozí znalost mluveného jazyka. Oproti tomu děti užívající pouze český znakový jazyk se nachází v nepoměrně složitější situaci, kterou jsem popisovala v kapitole 2.2.

Také jsem si ověřila názor, že vyprávění pohádek je důležitým výchovně-vzdělávacím nástrojem i u dětí se sluchovým postižením.

6.4 Vlastní reflexe projektu

V následující krátké kapitole bych se ráda zamyslela nad celkovým provedením projektu, nad jeho výsledky i nad tím, co by bylo vhodné upravit případně změnit v případě jeho dalších budoucích realizací.

Jako pozitivní jsem viděla už jen fakt, že se do projektu přihlásilo hned 12 dětí. Takové množství jsem dopředu ani neočekávala a jen potvrdilo zájem vychovatelů těchto dětí o jejich motivaci ke čtenářství.

Naprostá většina dětí na setkání docházela s nadšením a entusiasmem a ani v případě jakýchkoliv potíží jsem se nesetkávala s jejich znechucením nebo špatnou náladou. Byla jsem moc potěšena i reakcí vychovatelů na celý průběh projektu a jejich zájem o projekty podobného charakteru. Též spolupráce s oběma školami byla ve většině případů bezproblémová, komunikace s nimi probíhala v příjemném duchu, vychovatelé i učitelka byli milí a ochotní.

V průběhu projektu se pochopitelně vyskytly určité potíže, které bylo potřeba vyřešit. Například děti na prvních dvou lekcích téměř nepochopily roli tlumočníka (ačkoliv jsem se ji na počátku hodiny pokusila vysvětlit) a snažily se spolupracovat primárně s ním. I proto jsem rozhodla, že bude pro obě strany příhodnější rozdělit děti na skupinky dle preferovaného způsobu komunikace a služby tlumočníka nevyužívat. Jakmile jsme služby tlumočníka přestali využívat, byl i náš vztah s dětmi najednou uvolněnější a bližší.

Další problematická situace nastala ve škole B, kdy bylo obtížné zprostředkovat vyplnění přihlášek zákonnými zástupci dětí, nakonec mi byly školou laskavě poskytnuty

tzv. informované souhlasy, které se vztahují na nejrozličnější práci s dětmi, a škola je se zákonnými zástupci vyplňuje pro celou dobu školní docházky dítěte.

Samozřejmě nelze předpokládat, že takto krátkodobým působením, kterým mnou organizovaný projekt pro děti bezesporu byl, je možné u dětí způsobit nějakou změnu. Nelze doufat, že by program děti ovlivnil až takovým způsobem, že by se jejich vztah ke knize rozhodujícím způsobem změnil, to ani nebylo mým cílem. Mým cílem bylo primárně přivést tyto děti do knihovny a zábavnou formou jim umožnit pravidelnější (ačkoli krátkodobý) kontakt s knihou.

Myslím, že v případě realizace nějakých dalších nebo obdobných projektů pro děti se sluchovým postižením by bylo vhodné jednak rozšířit časovou dotaci na více setkání, ideálně i setkání prodloužit alespoň na 90 minut. Ani v mém případě se většinou nepodařilo setkání „vtěsnat“ do pouhých 60 minut, což naštěstí nikdy nebyl problém. V mnoha případech se mi ale zdálo „popohánění“ a odtrhávání dětí od aktivity spíše kontraproduktivní a ráda bych jim věnovala více času, než přistoupím k aktivitě následující. Ještě v průběhu realizace samotného projektu jsem se seznamovala s dalšími a dalšími možnými aktivitami, které jsem mohla do programu zahrnout, což už jsem bohužel nezvládla realizovat.⁸³

Dle mého názoru by bylo vhodné také v rámci programu nechat děti spolupracovat i v jiných skupinkách než si na počátku zvolily, například ve dvojicích nebo ve smíšených skupinkách, kde by se nacházely děti s různými preferovanými způsoby komunikace.

Myslím si, že podobné projekty by se mohly stát pro děti se sluchovým postižením, jejich rodiče i pedagogy příjemným pomocníkem při vytváření vztahu ke knize. Podle mého mínění lze celý projekt považovat za povedený, i přesto, že by byly jistě vhodné další a další úpravy. Já osobně jsem z jednotlivých setkání měla příjemný pocit a počáteční nervozita byla rychle nahrazena nadšením z práce s dětmi a dá se říci, že i oboustrannou spokojeností.

⁸³ Až po skončení projektu jsem měla možnost zúčastnit se jedné lekce z „Knihálkovského“ zážitkového čtení, což by mou předchozí práci s dětmi jistě také ovlivnilo

7 Závěr

Čtenářská gramotnost dětí (i dospělých) se sluchovým postižením je jednou z nejdůležitějších dovedností pro jejich zapojení do společnosti. Porozumění čtenému a schopnost dalšího použití četby v životě nabývá u dětí se sluchovým postižením ještě větší důležitosti než u dětí slyšících. Dosažení plnohodnotné čtenářské gramotnosti by tedy mělo patřit mezi nejdůležitější cíle výchovně-vzdělávacího procesu u těchto dětí. Čtenářskou gramotnost ani čtenářství, kterým jsem se ve své práci hojně zabývala, nelze od sebe zcela oddělit a potřeba motivace ke čtenářství se ukazuje být u těchto dětí nezbytnou součástí cesty ke kladnému vztahu ke knize. Už vzhledem ke složitosti procesu recepce psaného textu dítětem se sluchovým postižením se užívání vhodných motivačních prostředků ukazuje být nepostradatelným jak před, tak v průběhu školní docházky.

Mezi nejdůležitější motivační faktory se během této cesty řadí práce rodičů, později práce pedagogů a spolupráce vrstevníků. Dalšími pomocníky se ukazují být mnohé projekty, které vznikají právě za účelem motivace a podpory dětí, žáků i studentů ke čtenářství a dále přímo projekty, které se zaměřují na děti se sluchovým postižením.

Ve své práci jsem popsala některé nejzajímavější projekty zaměřené na dětské čtenářství, které vznikly v České republice. V další části jsem se zaměřila na některé akce a projekty, které jsou organizovány na podporu čtenářství u dětí se sluchovým postižením a následně se jimi částečně inspirovala při sestavování programu do vlastního projektu.

V praktické části své práce jsem realizovala projekt v Městské knihovně v Praze zaměřený na děti se sluchovým postižením. Při sestavování programu jsem vycházela z informací pocházejících z teoretické části a tyto poznatky jsem se snažila využít i při vedení rozhovorů se samotnými dětmi i jejich pedagogy.

V rozhovorech se potvrdilo, že děti se sluchovým postižením, které užívají ke komunikaci mluvený jazyk, mají většinou ke čtení a knihám obecně bližší vztah než děti, které používají český znakový jazyk, a také jsou rodiči více motivovány, ať už jejich samotným zájmem o knihy, vhodným čtenářským zázemím v rodině nebo společným čtením knih. Zúčastněné děti, které užívají český znakový jazyk, nemají ke knihám vybudován kladný postoj, což je pravděpodobně ve většině případů způsobeno frustrací z nepochopení čtenému. Tento problém může vycházet jak z nezájmu nebo nedostatečné spolupráce rodiny s dítětem, tak z faktu, že se tyto děti učí číst pro ně cizí a v mluvené formě smyslově nepřístupný jazyk, což se ukazuje být velkou překážkou při nabývání čtenářské gramotnosti i na cestě k samostatnému čtenářství.

U dítěte se sluchovým postižením je vhodné probudit zájem o knihy již v brzkém dětském věku pomocí vyprávění příběhů (smyslově přístupným komunikačním prostředkem) i společným předčítáním knih (s případným překladem do českého znakového jazyka). Je vhodné používat knihy zajímavě ilustrované, které probudí dětský zájem a podpoří jejich fantazii, a též obsahově zajímavé s ohledem na jejich věk i čtenářskou vyzrálost.

Před samotným čtením by dítě se sluchovým postižením mělo mít vybudovanou dostatečnou slovní zásobu v jazyce, ve kterém čte, a také dostatečnou osobní zkušenost s tématem, aby bylo případné neporozumění textu omezeno na minimum. Je tedy vhodné provést jakousi „předpřípravu“, diskutovat s dítětem o tématu, zapojit jeho osobní zkušenost, případně dopředu vysvětlit složité pojmy, které se v textu objevují. Bezprostředně po přečtení textu je vhodné na čtení navázat diskuzí o obsahu, případně dalšími aktivitami, které dítěti obsah textu pomohou lépe uchopit.

V bakalářské práci jsem se snažila nastínit některé možnosti motivace dětí se sluchovým postižením ke čtenářství a dále ve svém projektu navrhnout možný způsob samotné práce s těmito dětmi. Myslím si, že by se teoretická část práce i průběh a výsledky projektu mohly stát oporou a inspirací například pro knihovny nebo další studenty oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK a jejich případné realizace takovýchto projektů nebo jednorázových aktivit souvisejících se čtenářstvím dětí se sluchovým postižením.

8 Seznam použité literatury:

BRIGGLE, B. Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf or Hearing Impaired. *Kappa Delta Pi Record* [online]. 2005, roč. 41, č. 2 [cit. 2016-07-08]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=EJ683441>

BŘINKOVÁ, L. *Funkce/ (a) srozumitelnost psané češtiny v intrakulturní komunikaci neslyšících*. Bakalářská práce. Praha: FF UK, 2012

CÍCHA HRONOVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ, R. (eds.) *Čeština ve výuce neslyšících - elektronický sborník: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy*. [online]. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011 [cit. 2016-7-20]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false

ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014.

ČERVENKOVÁ, A., Co dává neslyšícímu dítěti čtení. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, s. 7–15.

ČUŘÍN, M. – BUBENÍČKOVÁ, P. – VANÍČKOVÁ, V. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013.

FUKOVÁ, V. *Úpravy beletristických textů pro neslyšící dětské čtenáře*. Bakalářská práce. Praha: FF UK, 2010.

GABAL, I. – VÁCLAVÍKOVÁ, L. *Jak čtou české děti?*. Analýza výsledků sociologického výzkumu. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Praha, 2008.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997

HRUDA, T. Budoucnost školy: Zánik nebo přizpůsobení novým podmínkám?. *Vesmír* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-7-24]

Dostupné z: <http://vesmir.cz/2016/06/08/budoucnost-skoly-zanik-nebo-prizpusobeni-novym-podminkam/>

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995a.

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995b.

KING, C. M. – QUIGLEY, S. P. *Reading and Deafness*. San Diego: College-Hill Press, 1985.

KOŠTÁLOVÁ, H. – ŠAFRÁNKOVÁ, K. – HAUSENBLAS, O. – ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého*, Česká školní inspekce, 2010

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2003

KYLOUŠKOVÁ, H. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014.

MACUROVÁ, A. Lingvistika a cesty ke gramotnosti neslyšících (Výzkum českého znakového jazyka a komunikace neslyšících na Filozofické fakultě UK). *Speciální pedagogika*, 17, 2007, č. 1–2, s. 49–61.

MACUROVÁ, A. Naše řeč?. *Naše řeč*, 1998a, roč. 81, č. 4, s. 179–188.

MACUROVÁ, A. Nová slova já neznám. Slovo (a jazyk) v dopisech neslyšících Čechů. *Čeština doma a ve světě*, 1998b, roč. 6, č. 2, s. 109 – 112.

MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In: Bradáčová, Z. (ed.), *Četba sluchově postižených*. Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27. 11. 1999 v areálu FRPSP v Praze 5-Stodůlkách. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených 2000, s. 35–42.

MAKOVSKÁ, L. *Rozumí neslyšící žáci učebním textům?*. Bakalářská práce. Praha: FF UK, 2013.

OSTERN HART, B. *Teaching Reading to Deaf Children*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1978.

POLÁKOVÁ, M. Čtení s porozuměním a čeští neslyšící. *Speciální pedagogika*. 2001, roč. 11, č. 4, s. 207–219.

POTUŽNÍKOVÁ, E. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: ÚIV (zkrácený a upravený překlad *PIRLS 2011 Assessment Framework* by Ina V. S. Mullis at al. Boston College 2009), 2010.

POUL, J. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. Praha: GONG, 1985.

PTÁČKOVÁ, K. *Čtenářství u neslyšících dětí a problematika upravovaných textů*. Praha: PedF UK, 2013.

RŮŽENSKÁ, H. *Komunikace neslyšících prostřednictvím SMS zpráv*. Bakalářská práce. Praha: FF UK, 2013

SCHLEPER, D. R. *Reading to deaf children: learning from deaf adults: a manual for parents and teachers* [online]. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, c1997 [cit. 2016-07-20]. Dostupné z : <http://www.aussiedeafkids.org.au/reading-to-deaf-children-learning-from-deaf-adults.html>

SIKOVÁ, K. *Předčtenářská gramotnost u dětí se sluchovým postižením*, Bakalářská práce. Praha: FF UK, 2014

SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

STAŇKOVÁ, V. *Rozvoj čtenářských dovedností neslyšících žáků v souladu s referenční úrovní A2*. Diplomová práce. Praha: FF UK, 2012.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005.

ŠEBKOVÁ, H. *Psaná čeština českých neslyšících v internetové komunikaci*, Diplomová práce. Praha: FF UK, 2008

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host, 2008.

TRÁVNÍČEK, J. *Vyprávěj mi něco...: jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2007.

VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.

VYKOUKALOVÁ, V. – WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: PedF UK, 2013.

ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013.

Ostatní zdroje:

**Kritické listy – Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*

*<http://celeceskoctedetem.cz>
*<http://ceskomluvi.cz>
*<http://www.ctenipomaha.cz/>
*<http://www.csicr.cz>
*<http://www.detskysluch.cz>
*<http://difa.jamu.cz>
*<http://www.skolaholeckova.cz/>
*<http://www.infocentrum-sluch.cz>
*<http://www.kmc.cz>
*<http://knihalkov.wix.com>
*<http://www.listovani.cz/>
*<https://www.mlp.cz>
*<http://www.nocsandersenem.cz/>
*<http://www.nadaceo2.cz/>
*<http://old.o2thinkbig.cz>
*<http://www.rodice-a-deti.cz>
*<http://www.rostemesknihou.cz>
*<http://ruce.cz>
*<http://www.tableto.cz/>
*<http://vesmir.cz>
*<http://vymolova.cz>

Příhláška do programu „Za dobrodružstvím do knihovny“

Dítě:

Jméno a příjmení

Věk :

Třída :

Škola :

Záliby :

Preferovaný způsob komunikace:

Rodič nebo zákonný zástupce:

Jméno a příjmení:

Kontakt (telefonní číslo, e-mail):

Vyplněnou přihlášku odevzete do 30. 9. 2015 na e-mail kara7593@centrum.cz a do předmětu uveďte „Za dobrodružstvím do knihovny“.

☐ Souhlasím, aby se můj syn/ moje dcera zúčastnil/a projektu „Za dobrodružstvím do knihovny“, jehož součástí budou anonymní rozhovory s dětmi na začátku a na konci projektu.

☐ Můj syn/ moje dcera může být fotografován/a nebo natečen/a během programu. Materiál bude určen pouze pro soukromé účely autorky projektu (natočení rozhovoru apod.).

(V případě přihlášky pomocí elektronické verze bude souhlas s výše uvedeným podepsán na první hodině.)

Podpis

Děkuji a těším se na Vás i vaše děti,

studentka ČNESU, Klára Bohuslavková



Městská knihovna v Praze

Za dobrodružstvím do knihovny



Co:

Zábavná odpoledne plná příběhů a her

Kde:

Dětské oddělení,
Městská knihovna
Mariánské náměstí
1, Praha 1

Kdy:

Každou druhou
středu od 16:00
- začínáme již 14.
října ☺

Pro koho:

Pro všechny děti
se sluchovým
postižením, které
docházejí do 2. -5.
třídy

Po celou dobu programu
bude přítomen tlumočnick @

Přihlaste svého školáka již dnes pomocí přihlášky na další straně letáčku, kapacita je omezena @

Vážení rodiče, prarodiče, učitelé i vychovatelé!

Jsem studentkou 4. ročníku oboru Čeština v komunikaci neslyšících a pro svou Bc. Práci jsem zvolila téma „Motivace ke čtenářství u českých dětí se sluchovým postižením“. V rámci své práce budu organizovat několik odpolední v knihovně, během nichž si budeme s dětmi povídat o knížkách a příbězích, děti si samy vyzkouší, jaké je to stát se spisovatelem...celý program je pro děti zdarma, jeho součástí budou také anonymní rozhovory na začátku a konci projektu, v nichž se budu zajímat o to, zda se vašim dětem program líbil a budou dál knihovny navštěvovat.



Městská knihovna v Praze

Příloha 2.

Otázky k rozhovorům 1:

Jaké máš záliby, koníčky, co rád děláš ve volném čase /na internátě?

Čteš rád/a? Máš nějakou oblíbenou knihu?

Čtou ti rodiče před spaním/ čtou s tebou tví rodiče?

Mají tví rodiče rádi četbu? Co čtou?

Byl jsi někdy dřív v knihovně? S kým? Chodíš tam často?

Máš možnost si půjčit knihu ve škole/na internátu? Využíváš jí?

Otázky k rozhovorům 2:

Líbil se vám program? Co se Vám líbilo nejvíce?

Zařídil/a sis kartičku? Proč ano/proč ne?

Byl jsi od našeho prvního setkání v knihovně i s někým jiným?

Co bys rád dělal jiného, kdybys mohl program změnit?

Co děláš rád/a ve volném čase? Čteš si před spaním/s rodiči/ve škole?

Co se ti nejvíce líbilo v knihovně? Jaká kniha, oddělení, možnosti?

Využil jsi možnost navštívit knihovnu zde ve škole? Jakou knihu/časopis sis půjčil?

Otázky pro vychovatele:

Pozoroval/a jste u dětí nějaké pokroky nebo změny ve vztahu ke knížkám, četbě? – sahá více po knize? Pořídilo si kartičku do knihovny? Má větší zájem o pohádky a obsahy knih?

Měl/a jste pocit, že byl program pro děti přínosný? Proč? (těšily se děti?)

Máte v plánu se v budoucnu zapojit do nějakého dalšího projektu?

Jaké vaše škola pořádá pro děti akce zaměřené na čtení a český jazyk?

Jak vy osobně hodnotíte vztah dětí ke knížkám a čtení? Myslíte, že je třeba je nějakým způsobem motivovat? (případně vlastní zkušenosti?)

Máte na škole/internátu knihovnu? Mohou i zde děti půjčit publikace, časopisy atd.?

Motivujete je nějak k tomuto?

Příloha 3.

